

Siegert, Carmen

**Förderdiagnostisches Vorgehen und  
Möglichkeiten der Sprachförderung im  
Elementarbereich**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Carmen Siegert, 2009

**ERSTE STAATSPRÜFUNG**  
**FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**  
**(30.04.2009)**

**AN DER**  
**FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG**  
**IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN**  
**MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

Carmen Siegert

**THEMA:**

**Förderdiagnostisches Vorgehen und Möglichkeiten der  
Sprachförderung im Elementarbereich**

THEMA VEREINBART MIT

REFERENTIN: Dr. phil. habil. Professorin Iris Füssenich

KORREFERENTIN: Akad. Oberrätin Claudia Crämer

# **Inhaltsverzeichnis**

1	Einleitung.....	4
2	Der Elementarbereich in Baden-Württemberg.....	6
2.1	Eine Definition.....	6
2.2	Die Bedeutung des Elementarbereichs für die Sprachentwicklung.....	7
2.3	Aufbau und Grundgedanken des Orientierungsplans.....	9
3	Meilen- und Grenzsteine des Spracherwerbs.....	17
3.1	Voraussetzungen für den Spracherwerb.....	19
3.2	Pragmatik und die Bedeutung gemeinsamer Handlungen.....	20
3.3	Bedeutungserwerb.....	24
3.4	Metasprachliche Fähigkeiten.....	30
3.5	Der Grammatikerwerb.....	32
3.6	Erwerb der Aussprache.....	36
3.6.1	Der Phonemerwerb.....	36
3.6.2	Der Erwerb des phonologischen Systems.....	39
3.7	Der Übergang von mündlicher Sprache zur Schriftsprache.....	42
4	Diagnostik.....	48
4.1	Anforderungen an die Diagnostik.....	51
4.2	Möglichkeiten der Diagnostik.....	53
5	Verpflichtende Sprachtests in Baden-Württemberg.....	56
5.1	Heidelberger auditive Screening in der Einschulungsdiagnostik.....	58
5.1.1	Zielsetzung des Verfahrens .....	58
5.1.2	Theoretische Grundlagen.....	58
5.1.3	Aufbau.....	59
5.2	Sprachenwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder.....	61
5.2.1	Aufbau .....	61
5.3	Konsequenzen für die Förderung?.....	63
6	Sprachförderung.....	66
6.1	Sprachförderung oder Sprachtherapie?.....	66
6.1.1	Sprachförderung.....	66
6.1.2	Sprachtherapie.....	68
6.2	Anforderungen an die Sprachförderung.....	69
6.3	Ein Blick auf die Erwachsenen.....	73
6.4	Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung.....	77

7 Förderdiagnostisches Vorgehen.....	79
7.1 Organisatorisches.....	79
7.2 Vorstellung von Nora.....	79
7.2.1 Biographische Daten und Hintergründe.....	79
8 Der Orientierungsbogen.....	81
8.1 Informationen über das Kind: Biografische Daten.....	82
8.2 Ein Blick auf das Kind: Was kann das Kind?.....	84
8.3 Ein Blick auf die pädagogischen Fachkräfte.....	87
8.4 Konsequenzen aus dem – und für den Orientierungsbogen.....	88
9 Dokumentation des förderdiagnostischen Vorgehens.....	91
9.1 Überlegungen zur Vorgehensweise.....	91
9.1.1 Allgemeines.....	91
9.1.2 Analyseverfahren bei Aussprachestörungen.....	93
9.2 Verlauf der Diagnostik.....	96
9.2.1 Kennenlernen und Handlungsrahmen.....	96
9.2.2 Analyseverfahren zu Ausspracheschwierigkeiten bei Nora.....	98
9.2.3 Rategarten.....	106
9.2.4 Toni feiert Geburtstag, Schreiben eines Wunschzettels.....	109
9.2.5 Beobachtungsaufgaben für die Schulfähigkeit.....	111
9.2.6 Beobachtungsbogen zu sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten.....	113
9.3 Vergleich meiner Beobachtungen mit den Informationen aus dem Orientierungsbogen.....	115
9.4 Derzeitiger Entwicklungsstand und Auswahl der Therapieziele.....	117
9.5 Vorschläge für die Förderung und Schlussfolgerungen.....	121
10 Literaturverzeichnis.....	124
11 Abbildungsverzeichnis.....	131
12 Anhang.....	132



## **1 Einleitung**

Diskussionen über Sprachstandsmessungen im Elementarbereich sind derzeit in allen Bundesländern aktuell. Möglichst früh sollen Kinder, die Schwierigkeiten im Spracherwerb haben entdeckt werden, um dann Sprachförderung zu bekommen. Schwierigkeiten im späteren Schriftspracherwerb sollen damit verhindert werden und die Kinder sollen „gleiche“ Bildungschancen für ihr zukünftiges Leben bekommen.

Jedes Bundesland hat zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder eigene Verfahren entwickelt. Zweifelhaft ist, ob die Verfahren wichtige Anhaltspunkte auf Schwierigkeiten in den verschiedenen sprachlichen Bereichen – Semantik, Pragmatik, Aussprache und Grammatik – überhaupt erfassen können. Fraglich ist auch, ob sich aus den Testergebnissen Förderziele ableiten lassen, die es ermöglichen eine individuelle Sprachförderung zu gestalten.

Mit meiner wissenschaftlichen Hausarbeit will ich einen diagnostischen Weg aufzeigen, der die Funktion von Sprache und die kommunikativen Kompetenzen der Kinder in den Mittelpunkt stellt. Dabei gehe ich von Kenntnissen aus, die auf den Spracherwerbstheorien basieren und bei denen, die Bedürfnisse des Kindes im Vordergrund stehen. In meiner Förderung übe ich keine isolierten Fertigkeiten, sondern schaffe sprachliche Erfahrungsräume für Nora<sup>1</sup>.

Im ersten Teil meiner Arbeit werden theoretische Hintergründe geschaffen, die dann im zweiten Teil in die Praxis umgesetzt werden. Zu Beginn werde ich auf den Elementarbereich in Baden-Württemberg näher eingehen. Ich werde darstellen, wie essentiell wichtig der Umgang mit Sprache in frühen Bildungseinrichtungen ist und welche Grundgedanken im Orientierungsplan verankert sind.

Da meinem förderdiagnostischen Vorgehen Spracherwerbsprozesse zugrunde liegen, werde ich im dritten Kapitel die Meilen- und Grenzsteine des Spracherwerbs näher erläutern. Über diagnostische Möglichkeiten und die derzeit durchgeführten sprachdiagnostischen Verfahren in Baden-Württemberg werde ich in Kapitel fünf informieren.

---

1 Der Name wurde aufgrund von Datenschutzbestimmungen geändert.

Im sechsten Kapitel, stellt das Thema der Sprachförderung ein Schwerpunkt dar. In den Blick nehmen möchte ich die Anforderungen an eine Sprachförderung, den Blick auf uns Erwachsene sowie Möglichkeiten der Förderung in Kindertageseinrichtungen.

Mit Hilfe von Nora, die eine Kindertageseinrichtung besucht und bald in eine Sprachheilschule eingeschult werden soll, konnte ich die theoretischen Grundlagen des förderdiagnostischen Vorgehens in die Praxis umsetzen. Im Rahmen dieser Arbeit entstand eine sehr gute Beziehung zu Nora. Um den Übergang in die Schule fließend zu gestalten, werde ich sie über ein halbes Jahr hinweg bis ins erste Schuljahr hinein begleiten und einmal wöchentlich fördern.

In Kapitel sieben werde ich Nora vorstellen, auf biographische Daten und Hintergründe eingehen. Der Orientierungsbogen, welcher im Rahmen der Pilotphase für den Orientierungsplan entstand, stellt in Kapitel acht den Schwerpunkt dar. Exemplarisch, an Noras Beispiel, habe ich im Gespräch mit ihrer Erzieherin, den Orientierungsbogen ausgefüllt. Ich habe überprüft, welche Fragen aufgrund von Missverstehen oder fachwissenschaftlichen Schwierigkeiten verändert werden müssen und ob der Bogen ein geeignetes diagnostisches Mittel für Erzieherinnen darstellt, um sprachliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern zu erfassen.

Im neunten Kapitel werde ich mein diagnostisches Vorgehen dokumentieren und begründen. Ich werde die verwendeten Spiele vorstellen, den diagnostischen Verlauf beschreiben und Beobachtungen notieren. Des Weiteren werde ich vergleichen, ob die Informationen aus dem Orientierungsbogen mit meinen eigenen Beobachtungen übereinstimmen und an welchen Stellen sie abweichen. Zum Schluss werde ich Noras derzeitigen Entwicklungsstand beschreiben und Vorschläge für die Förderung bereiten.

Anmerken möchte ich, dass in meiner Arbeit die Personenbezeichnungen je nach Kontext variieren. Das nicht erwähnte Geschlecht, ist aber dennoch gedanklich stets impliziert.

## **2 Der Elementarbereich in Baden-Württemberg**

Im Zuge der Studien PISA und dem Projekt „Das schulreife Kind“ wurde das Thema der frühkindlichen Bildung im Elementarbereich angekurbelt. Kindertagesstätten sind keine „Verwahreinrichtungen“, sondern tragen zur frühkindlichen Förderung bei. Orientieren sollten sich die Einrichtungen in erster Linie an dem, was den Kindern gut tut, was ihrem Alter und ihren derzeitigen Bedürfnissen entspricht. Frühkindliche Förderung in einer Kindertageseinrichtung ergänzt die Erziehung der Eltern und eröffnet neue Bildungsangebote für die Kinder.

Die aktuelle Bildungspolitik will den Ausbau von Krippenplätzen und Kindertagesstätten fördern. Nicht nur, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern, sondern auch, um Kindern so früh wie möglich einen neuen Erfahrungsraum mit sozialen Kontakten und einer optimale Förderung zu bieten.

Auch der Orientierungsplan, der sich derzeit noch in der Pilotphase befindet und ab dem Kindergartenjahr 2009/10 verbindlich wird, wird neue Wege der Bildung im Elementarbereich eröffnen und stärken. Dazu mehr unter 2.3.

### **2.1 Eine Definition**

Der Begriff Elementarbereich bezeichnet die erste Stufe des institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland (vgl. LEIST 2003).

Er umfasst alle Einrichtungen, die die Familie in der Erziehung der Kinder in den ersten Lebensjahren unterstützen und ergänzen. In Baden-Württemberg gehören Kindertageseinrichtungen sowie Schulkindergärten zum Elementarbereich .

Im Gegensatz zu der schulvorbereitenden Vorschulerziehung in den sechziger-Jahren stellt der Elementarbereich heute eine eigene Bildungsstufe dar. Die dort umgesetzte Pädagogik der frühen Kindheit hat die Aufgabe, das Kind in seiner gesamten Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Neben motorischen, kreativen, emotionalen, sozialen und kognitiven Prozessen betrifft dies auch sprachliche Bildungsprozesse, welche im nächsten Kapitel näher dargestellt werden.

## **2.2 Die Bedeutung des Elementarbereichs für die Sprachentwicklung**

Besucht ein einjähriges Kind eine Kindertagesstätte befindet es sich in einer sehr sensiblen Phase der Sprachentwicklung. Sprachvorbilder und ein angepasstes kommunikatives Handeln sind für die weitere Sprachentwicklung essentiell.

Beim Eintritt in den Kindergarten hat das Kind die Grundstrukturen seiner Muttersprache erworben. Bis zum Eintritt in die Schule wird sich der Wortschatz stetig vergrößern und die Satzstrukturen werden komplexer (vgl. LEIST 2003, S. 679).

Das Kind entwickelt in schnellem Tempo seine sozialen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten und diese werden durch seinen Erfahrungsraum und das Umfeld des Kindergartens beeinflusst. Es entstehen neue Kontakte zu anderen Kindern oder pädagogischen Fachkräften. Somit erfahren die Kinder unterschiedliche Ausprägungen von Sprachbeherrschung und Sprachstil.

Kinder lernen nicht nur durch den Kontakt zu Erwachsenen, sondern im Austausch mit anderen Kindern. Wesentlich ist die Bedeutung von Dialogen zwischen Kindern, denn in diesen können Kinder ihre Gesprächskompetenzen einsetzen und erweitern.

In verschiedensten Interaktionen können Kinder vielfältige neue Möglichkeiten der Sprachverwendung kennenlernen. Mehrsprachig aufwachsende Kinder sind nun vermehrt mit der deutschen Sprache konfrontiert und haben die Möglichkeit, ihre sprachlichen Fähigkeiten in Handlungssituationen zu erweitern.

Pädagogische Fachkräfte haben durch ihr tägliches Zusammensein die Möglichkeit, sprachliches Lernen zu unterstützen.

Laut KOLONKO (2001), an deren Werk ich mich im Folgenden orientieren möchte, wird der Erwerb der Sprache durch das soziale Umfeld des Kindes unterstützt.

In alltäglichen gemeinsamen Handlungssituationen und routinierten Abläufen, die zur Orientierung der Kinder dienen, sowie einer gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern werden das Sprachverständnis und die Kommunikation erleichtert.

Das Kind lernt, sich verbal und nonverbal zu verständigen und erweitert seine Fähigkeiten, indem es lernt, seine Wünsche, Forderungen, Bitten und Fragen auszudrücken. Wechselseitiges Verstehen und Verstandenwerden gehören zur täglichen Herausforderung und können durch Fragen, die der Verständnissicherung dienen, erleichtert werden.

Ein handelnder Umgang mit Dingen erweitert die Erfahrungswelt und unterstützt den Bedeutungserwerb der Kinder. Die Wissensvermittlung erfolgt mit zunehmendem Alter immer mehr verbal. Kinder reagieren darauf, indem sie Fragen stellen und dadurch eine Strategie entwickeln, ihr semantisches Feld zu einem bestimmten Themengebiet zu erweitern.

Auch der Erwerb des sprachlichen Regelsystems wird erweitert. Erzieherinnen können mit einer Modellsprache und einer Anpassung an das kindliche Sprachverständnis fördernd zur Entwicklung beitragen.

## **2.3 Aufbau und Grundgedanken des Orientierungsplans**

Der Orientierungsplan, der ab dem Kindergartenjahr<sup>2</sup>2009/10 für alle Kindertageseinrichtungen verbindlich wird, soll zur Stärkung frühkindlicher Bildung beitragen und zentraler Bestandteil der Bildungs - und Kinderpolitik in den nächsten Jahren sein (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2006).

Der Orientierungsplan bietet das erste baden-württembergische Gesamtkonzept, welches gemeinsame Ziele und Kompetenzen für alle Institutionen des Elementarbereichs festlegt. Dadurch werden die eigene Bildungsstufe und der eigenständige Bildungsauftrag des Elementarbereichs deutlich.

Mit dem Orientierungsplan wird an Bildungsprozesse vor der Kindergartenzeit angeknüpft. Er soll Impulse zur pädagogischen Begleitung bieten und Ausblicke auf die Bildungsbiografie des Kindes im Übergang zur Schule geben. Wichtig ist, dass das Kind mit seinen Bedürfnissen und Interessen im Vordergrund steht.

Im Orientierungsplan werden die grundlegenden Motivationen von Kindern berücksichtigt, und die frühkindlichen Bildungsprozesse aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Unter den sechs maßgeblichen Bildungs- und Entwicklungsfeldern finden die Sprachentwicklung und die Schulfähigkeit besondere Beachtung (ebd.).

Ein weiteres wichtiges Thema, das im Orientierungsplan fokussiert wird, ist die Kooperation. Zum einen soll die Zusammenarbeit mit Eltern intensiviert werden, und zum anderen der Übergang vom Kindergarten zur Schule besser begleitet werden. Eltern, sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrer erhalten im Orientierungsplan Impulse und Hilfestellungen für eine gelingende Kooperation.

Zunächst möchte ich den Aufbau und die Grundgedanken des Orientierungsplans darstellen. Ich beziehe mich im Folgenden auf MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2006).

---

2 Der Begriff Kindergarten wird im Orientierungsplan für alle Kindertageseinrichtungen verwendet.

Der Orientierungsplan gliedert sich in zwei Teile. Teil A beschäftigt sich mit den Grundlagen des Orientierungsplans, Teil B mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern des Kindergartens.

In **Teil A** wird das Verständnis von Erziehung und Bildung geklärt. Daraus werden Ziele für die Bildungsarbeit und das Kooperationsfeld des Kindergartens abgeleitet. Außerdem werden pädagogische Herausforderungen sowie die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung aufgezeigt.

Bereits die Überschrift des ersten Kapitels – Das Kind im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung – macht deutlich, dass die individuellen Bedürfnisse des Kindes im Bildungs- und Erziehungsprozess zentral sind.

Es werden die Begriffe Erziehung und Bildung genauer definiert:

„Bildung meint die lebenslangen und selbsttätigen Prozesse der Weltaneignung von Geburt an.“

„Bildung ist ein Geschehen sozialer Interaktion.“

„Erziehung meint die Unterstützung und Begleitung, Anregung und Herausforderung der Bildungsprozesse“

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, 2006, S.19).

Ziel ist es, die Kinderperspektive und die Entwicklung des Kindes zu fördern und zu begleiten. Die beiden zentralen Begriffe Erziehung und Bildung stellen Brückenpfeiler im Alltag dar und bestimmen das pädagogische Handeln der Fachkräfte.

Der Prozessgedanke von Bildung und Erziehung soll im folgenden Schaubild veranschaulicht werden:

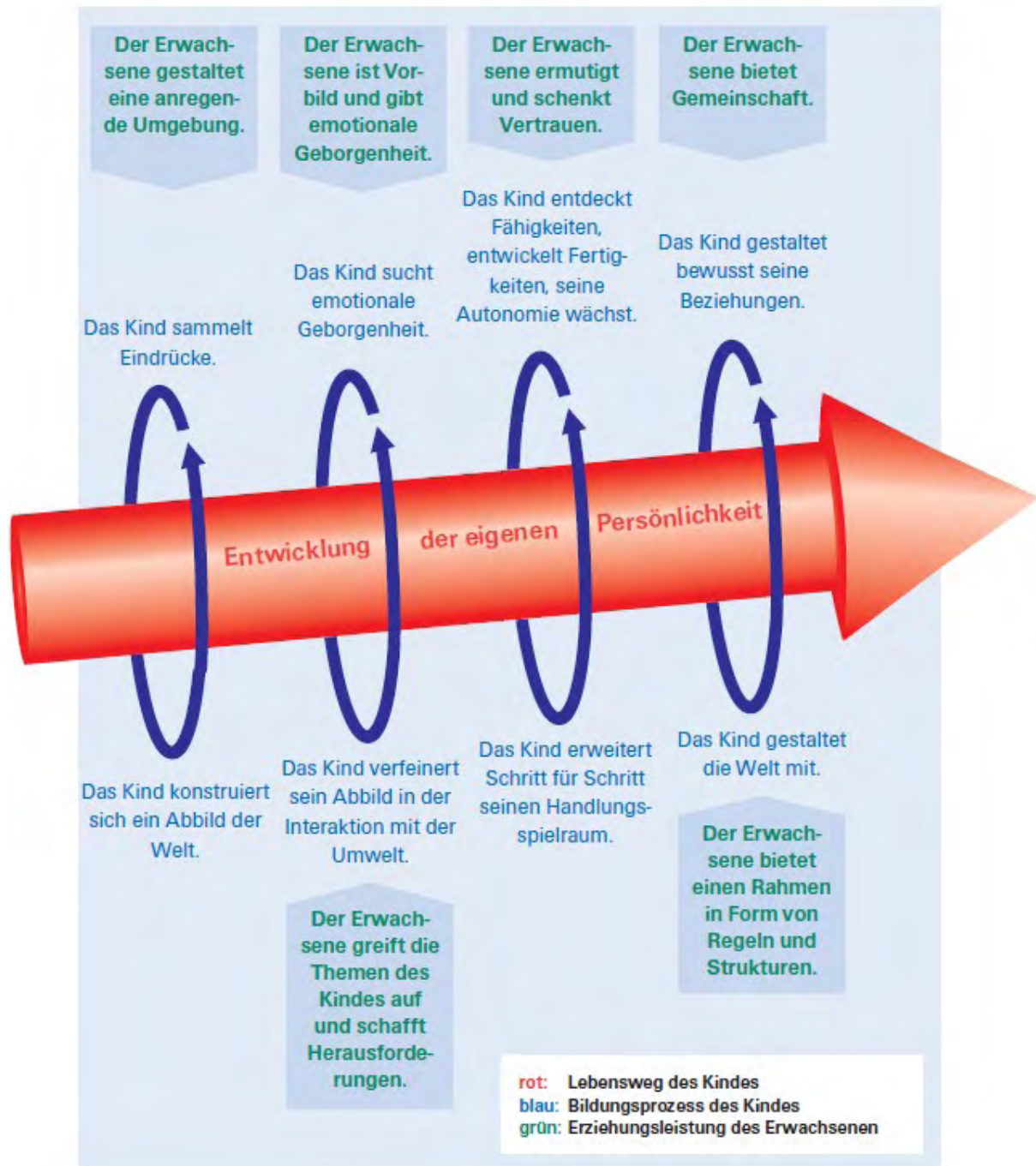


Abb.1 Prozessgedanke Bildung und Erziehung



Im Mittelpunkt des Schaubildes stehen die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und die sich entwickelnden Bildungsprozesse, sowie umrahmend die Impulse und Anregungen, die Erwachsene unterstützend zu dem Prozess beitragen können.

Die Stärken und Fähigkeiten des Kindes bilden die Basis für seine Entwicklung. Ziel ist es, das Kind zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu erziehen. Ein wichtige Rolle spielt hierbei der Aspekt der Autonomie und der Verbundenheit. Das Kind soll fähig werden, selbstständig zu urteilen und zu denken. Hierzu gehört auch Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungen zu fällen, eigene Bedürfnisse zu äußern und die eigene Meinung zu finden und zu vertreten.

Das Kind soll Freude am Lernen erfahren und zu eigenverantwortlichem Handeln motiviert werden. Durch die Interaktion mit anderen Kindern lernt man Vielfalt und Unterschiedlichkeit anzuerkennen und wertzuschätzen. Dies spielt vor allem im Bezug auf Kinder mit Behinderung eine Rolle.

Weiter wird im ersten Kapitel des Orientierungsplans darauf eingegangen, wie Kinder aus ihrem Erfahrungsraum lernen. Lernen in Interaktionen und die Bedeutung des Spiels sind wesentliche Inhalte. Wobei hier anzumerken ist, dass Lernen und Spiel untrennbar miteinander verbunden sind.

„Spielen ist die dem Kind eigene Art, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, zu begreifen, zu „erobern“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, S.33).

Zu den pädagogischen Herausforderungen gehört es, die Bildungsprozesse des Kindes zu erkennen und den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder gerecht zu werden. Die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung des Kindes ist hierbei unerlässlich.

Angestrebt ist eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern. Ein regelmäßiger Austausch und Absprachen über Ziele und

Inhalte der pädagogischen Arbeit sind Voraussetzung der Zusammenarbeit. Ein jährlich stattfindendes Elterngespräch dient dem Austausch. Hier können Sichtweisen und Wahrnehmungen, Stärken und Interessen sowie Wünsche und Erwartungen der Kinder und Eltern zur Sprache kommen.

Mit Blick auf eine durchgängige Bildungsbiografie und der sensiblen Übergangssituation des Kindes kommt der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule eine hohe Bedeutung zu. Gesetzlich geregelt ist dies in der Verwaltungsvorschrift „Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule“ des Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg.

Neben dem bereitgestellten Kooperationsordner gibt es circa siebzig Kooperationsbeauftragte im Land, die für Beratung und Fortbildung zur Seite stehen. Die gemeinsame Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule soll in einem Kooperationsplan festgelegt werden.

Als dritter Anspruch stellt sich der Kindergarten die Frage, ob er ein „guter“ Kindergarten ist? Dazu gehören die Themenbereiche der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung. Eine stetige Weiterentwicklung sowie Evaluierungsprozesse sind daher unerlässlich.

In **Teil B** werden die Dimension und Motivation des Kindes beschrieben. Die leitenden Fragen dazu sind: „Was will das Kind?“ und „Was braucht das Kind?“ für sein Leben.

Beantworten könnte man die Fragen mit den folgenden Punkten:

- Anerkennung und Wohlbefinden erfahren
- Die Welt entdecken und verstehen
- Sich ausdrücken
- Mit anderen leben

Dargestellt wird dies in den waagrechten Balken der Erziehungs- und Bildungsmatrix. In den senkrechten Balken werden die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder aufgeführt.

- Körper
- Sinne
- Sprache
- Denken
- Gefühl und Mitgefühl
- Sinn, Werte und Religion

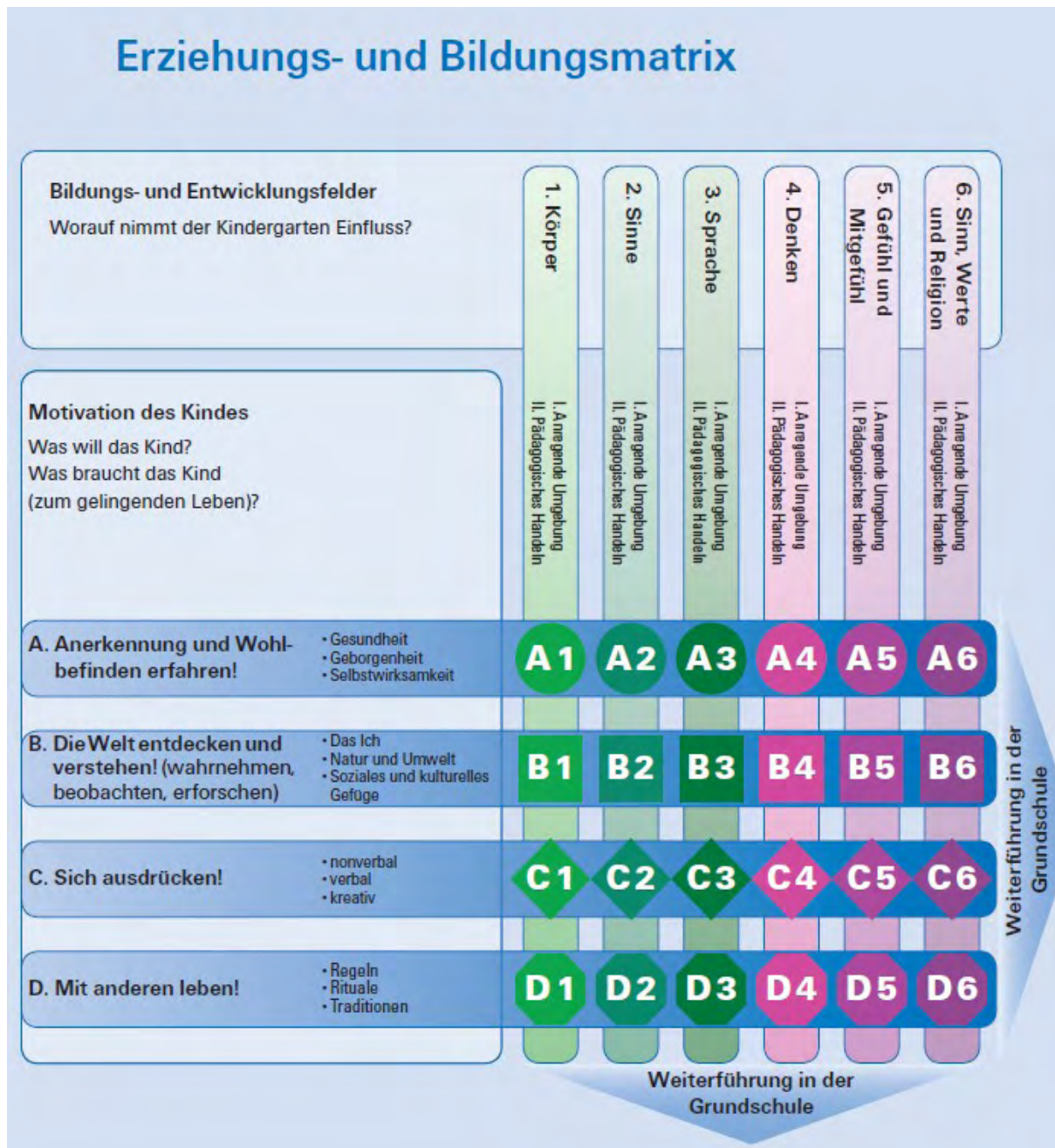


Abb. 2 Erziehungs- und Bildungsmatrix

Die Absicht dieses Schaubildes ist es zwei Dimensionen zu Verknüpfen. Zum einen die Dimension des Kindes und zum Anderen der Einflussbereich des Kindergartens auf das Kind. Es soll deutlich werden, dass die Motivation des Kindes eng verzahnt ist mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern und diese gegenseitig Einfluss aufeinander nehmen.

Bewusst sind die Felder nicht nach Schulfächern benannt, denn eine Vorverlagerung der Schule auf den Elementarbereich sollte ausgeschlossen werden. Die Felder sollen eine alters- und entwicklungsadäquate Zugangsweise zum Kind im Kindergartenalter ermöglichen.

Innerhalb jedes Entwicklungsfeldes sind Ziele festgelegt, die auf verschiedene Wege erreicht werden können. Desweiteren werden Fragen als Denkanstöße formuliert, um Impulse und Hilfestellungen zur pädagogischen Umsetzung zu bekommen.

Um eine fließende Bildungsbiografie zu ermöglichen, werden Ideen zur Weiterführung in der Grundschule aufgezeigt.

### **3 Meilen- und Grenzsteine des Spracherwerbs**

Meilensteine sind wichtige Etappen des Spracherwerbs. Sie dienen der Beschreibung markanter Entwicklungsschritte des Kindes (vgl. KANY/SCHÖLER 2007).

Häufig sind mit dem Begriff auch reifungstheoretische Vorstellungen verbunden, welche jedoch zu Recht von dem Neuropädiater MICHAELIS und der modernen Spracherwerbsforschung aufgrund von vorausgehenden Entwicklungsbedingungen des Kindes abgelehnt werden.

Die Grenzsteine markieren die Grenzen zum normalen Entwicklungsweg (vgl. KANY/SCHÖLER 2007).

Richard MICHAELIS definiert validierte Grenzsteine folgendermaßen:

„Grenzsteine der Entwicklung sind Entwicklungsziele, die von etwa 90-95 Prozent einer definierten Population gesunder Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht worden sind“ (Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Baden-Württemberg 2004).

Ziel ist es, mit Hilfe der Meilen- und Grenzsteine Bezugspersonen und Fachdienste, die mit dem Kind in Interaktion treten, darauf aufmerksam zu machen, wenn sich Abweichungen vom „normalen“, „unauffälligen“ Weg andeuten. Eine klare Definition der Meilen- und Grenzsteine muss gegeben sein, um den Beobachtern des Kindes eine selbständige Erkennung von Auffälligkeiten zu ermöglichen.

Die Grenzsteine dienen keinesfalls zu einer Feststellung einer Diagnose. Sie sollen lediglich eine Warnfunktion haben und auffordern, die Entwicklung des Kindes weiter zu beobachten oder gegebenenfalls Fachdienste hinzuzuziehen (vgl. ebd).

Kritisch anzumerken ist, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, mit ihren Fähigkeiten und Schwierigkeiten in diesem Beobachtungsverfahren nicht berücksichtigt werden. Ebenso werden die biografischen Daten und die allgemeinen Lebensumstände des Kindes nicht in den Blickwinkel genommen, sondern Teilleistungen eines Kindes und nicht das Individuum in seinem Umfeld werden betrachtet.

Im Teilbereich Sprache ist anzumerken, dass markante Merkmale der Sprachentwicklung in dem Verfahren nicht berücksichtigt sind. Wenn ich in dieser Arbeit von Meilen- und Grenzsteinen spreche, handelt es sich nicht spezifisch um die validierten Grenzsteine von MICHAELIS, sondern um grundsätzliche Meilen- und Grenzsteine die Kinder in ihrem Spracherwerb durchlaufen. Bevor ich auf den Spracherwerb eingehe, möchte ich im nächsten Kapitel die Voraussetzungen für den Spracherwerb erläutern.

### 3.1 Voraussetzungen für den Spracherwerb

Da die Sprachentwicklung nicht isoliert, sondern in engem Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbereichen abläuft, stellt der „Sprachbaum“ von WENDLANDT (1992) eine schöne Metapher für den Zusammenhang der Bereiche dar.

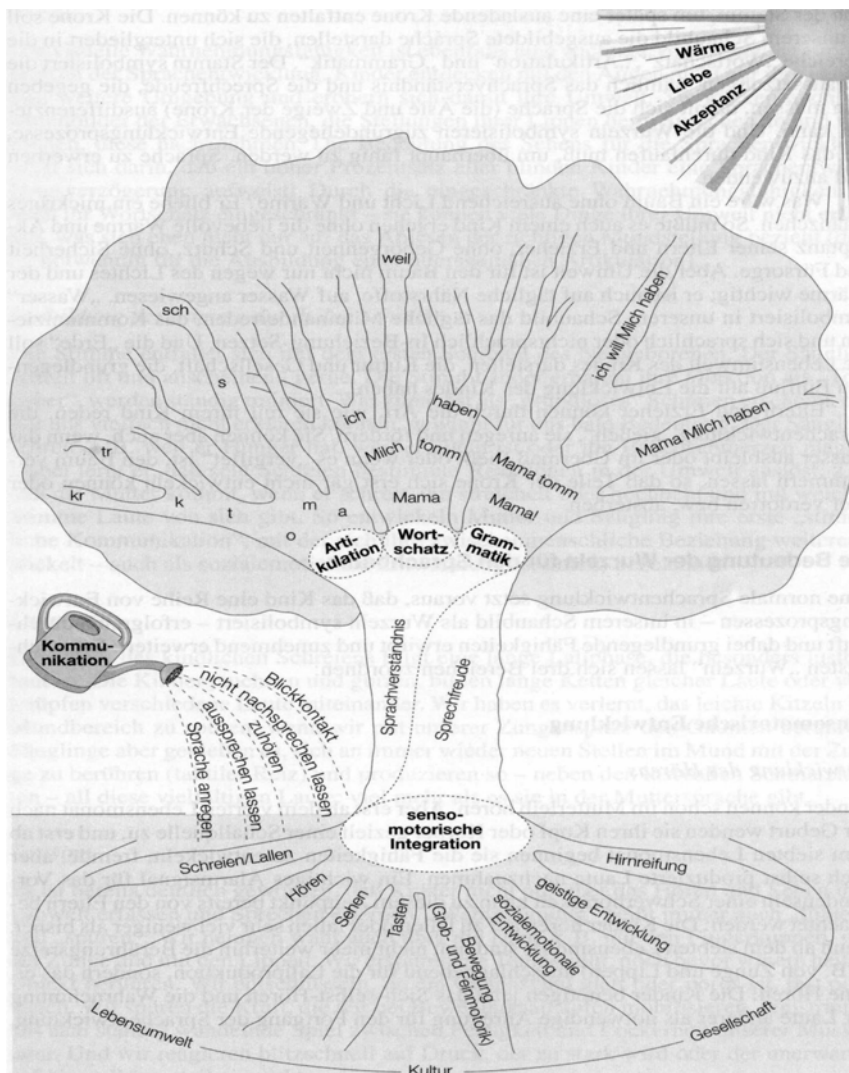


Abb. 3 Sprachbaum Wendlandt

Die Baumkrone (Wortschatz, Artikulation, Grammatik) kann nur dann wachsen, wenn der Baum starke Wurzeln hat. Zu den Wurzeln gehört die Wahrnehmung, die Motorik und die kognitive Entwicklung. Es reicht jedoch nicht aus, wenn diese Wurzeln isoliert im Boden stecken.



Es müssen Informationen aus allen Wurzeln zusammenfließen, so dass das Kind eine sichere Vorstellung von sich selbst, von Dingen und Personen in seiner Umwelt aufbauen kann. Neben stabilen Wurzeln ist für das Wachsen der Baumkrone ein solider Stamm erforderlich. Das Kind muss in der Lage sein Sprache zu verstehen und Freude am Sprechen zu haben. Außerdem sind Licht (Wärme, Liebe und Akzeptanz in der Familie und im Umfeld) und Wasser (die alltägliche Kommunikation) unbedingt erforderlich, damit der Baum weiter wachsen kann und am Leben bleibt (vgl. HELLRUNG 2002).

Aus dieser Metapher soll deutlich werden, dass jedes Kind mit unterschiedlich ausgeprägten Bedingungen (Wasser, Licht, Boden) die Sprache erwirbt und dadurch auch individuell differenzierte Unterstützung im Erwerb benötigt.

### 3.2 Pragmatik und die Bedeutung gemeinsamer Handlungen

Aus interaktionistischer Sicht beginnt der Spracherwerb schon lange bevor das Kind seine ersten Äußerungen tätigt (vgl. BRUNER 2002). Der Ausgangspunkt für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten ist das gemeinsame Handeln, die Interaktion. Es geht um den Erwerb pragmatischer Fähigkeiten, die im gemeinsamen Handeln zwischen Bezugspersonen und dem Kind durch Problemlösen im Dialog erworben werden. Dies geschieht in routinemäßig wiederholten Interaktionen, in denen Kind und Bezugsperson gemeinsam bestimmte Dinge tun. BRUNER bezeichnet dies als **Formate** (vgl. ebd).

„Ein Format ist ein Mikrokosmos, eine Situation, in der Mutter und Kind die Absichten teilen, etwas mit Worten getan zu bekommen. Was das Kind zu Beginn in diesem Format nicht bewältigen kann, wird von der Mutter erledigt. Hat das Kind es einmal gelernt, dann erwartet die Mutter, dass es von nun an selbst handelt. Das Format speichert Annahmen, von denen beide Partner mit der Zeit ausgehen“ (BRUNER 1990, S.209f).

Solche Situationen sind zum Beispiel das Füttern, Wickeln, Baden oder das gemeinsame Spielen. Formate kennzeichnen den Übergang von vorsprachlicher zu sprachlicher Kommunikation und sie finden in einem strukturierten Rahmen statt (vgl. FÜSSENICH 2002, S. 66 f.).

„Das Kind und seine Bezugsperson kombinieren in diesen Situationen ständig Elemente, um Bedeutungen zu gewinnen, Interpretationen zuzuordnen und Absichten zu erschließen.“ (BRUNER 1990, S.22)

Durch die Kombination dieser Elemente in strukturierten Situationen kommt es zur Kommunikationsfähigkeit, welche sowohl verbal als auch nonverbal sein kann. Durch die gemeinsamen Handlungsmuster lernt das Kind, Sprache anzuwenden und zu verstehen (vgl. FÜSSENICH 2002).

Ein kommunikativer Dialog entsteht von Anfang an. Das Kind äußert „Signale“, die Bezugsperson deutet im Normalfall daraus eine kommunikative Absicht des Kindes und reagiert darauf. Das Kind lernt aus solchen Situationen, dass es durch sein Verhalten Einfluss auf das Handeln der Bezugsperson hat und durch „Sprache“ sein Umfeld zu seinen Gunsten verändern kann.

Es wird deutlich, dass der Spracherwerb, obwohl er ein aktiver Konstruktionsprozess des Kindes ist, nicht dessen alleinige Leistung ist, sondern dass das Kind und seine Bezugspersonen gleichermaßen daran beteiligt sind. Bezugspersonen haben also eine durchaus aktivere Rolle als nur die des Modells. Eine besondere Bedeutung hat die Tatsache, dass Bezugspersonen in den alltäglich wiederkehrenden Formaten ihr Handeln feinfühlig an die Fähigkeiten des Kindes anpassen.

BRUNER nennt diese routinemäßig ablaufenden Handlungen auch „das Hilfesystem zum Spracherwerb“ und will damit ausdrücken, dass dies eine Grundlage für den Dialog zwischen Kind und Bezugsperson darstellt.

Desweiteren erlernt das Kind einen **triangulären Blickkontakt** herzustellen. Dies bedeutet, dass das Kind während einer Kommunikationssituation in der Lage ist, seine visuelle Aufmerksamkeit im Wechsel auf den Gesprächspartner und ein Objekt zu lenken (vgl. FÜSSENICH 2002). Laut ZOLLINGER (1997) ist dies ein wesentlicher Entwicklungsschritt der pragmatischen Fähigkeiten, da die Aufmerksamkeitssteuerung das Bindeglied zwischen der vorsprachlichen und sprachlichen Phase ist.

Bei diesem Übergang fällt der **Objektpermanenz**, die auf PIAGET zurückzuführen ist, eine zentrale Rolle zu. Mit Objektpermanenz ist das Wissen gemeint, dass Objekte auch außerhalb der eigenen Wahrnehmung vorhanden sind (vgl. FÜSSENICH 2008a).

Für Erwachsene ist dieses Wissen selbstverständlich. Kinder lernen erst allmählich, die Handlung und das Objekt voneinander zu trennen. Wenn Kinder die Objektpermanenz erworben haben, besitzen sie eine Vorstellung von einem nicht vorhandenen Objekt. Dies ist die frühe Form von Symbolen und somit ein Meilenstein der Bedeutungsentwicklung (vgl. FÜSSENICH 2008a).

Auch die Herstellung von **Referenzbezügen** stellt einen weiteren Meilenstein in der Sprachentwicklung dar. Mit Referenzbezug ist die Fähigkeit gemeint, auf außersprachliche Objekte hinweisen zu können, wobei Bezugspersonen das Kind unterstützen, indem sie in vertrauten Situationen durch ihr sprachliches Handeln auf Personen oder Objekte hinweisen, bis es selbst dazu in der Lage ist (vgl. FÜSSENICH 2002).

BRUNER hat untersucht, wie die Aufgabe der Verständigung im Leben kleiner Kinder gelöst wird und ist auf folgende wesentliche Merkmale gekommen.

Den ersten Referenzbezug nennt er „Hinweisen“, damit sind gestische oder lautliche Verhaltensweisen gemeint, die auf Abwendung oder Zuneigung hindeuten.

Das beherrschen von deiktischen Ausdrücken wie „da“ und „dort“ stellt den zweiten Referenzbezug dar.

Der dritte Referenzbezug ist das Benennen. Es steht für Ausdrücke, die auf außersprachliche Ereignisse in der gemeinsamen Welt von Kind und Kommunikationspartner hindeuten (ebd.).

Auch die **Organisation von Gesprächen** spielt in Sprechhandlungen eine bedeutende Rolle. Dazu gehört die Sicherung der Kommunikationsbereitschaft, die mit der Begrüßung einhergeht (*opening*). Dann folgt die Einigung auf ein Thema und korrespondierende Äußerungen in Form von Fragen und Antworten. Zur Ankündigung eines Gesprächsendes wird das *opening up closing* benutzt, welches einleitende Worte zur Verabschiedung sind. Darauf folgt das Gesprächsende, das als *closing* bezeichnet wird. Wichtig ist, dass Kinder Gespräche organisieren können, indem sie die Abfolge von Gesprächsbeiträgen (*turn-taking*) beachten.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Gesprächsorganisation, Formate, die Objektpermanenz, Referenzbezüge sowie der trianguläre Blickkontakt Anhaltspunkte für die Entwicklung der pragmatischen Fähigkeiten geben können.

Laut KANY und SCHÖLER, auf die ich mich im Folgenden beziehen werde, fördert ein hohes Maß an sprachlicher Anregung, Gesprächen und Argumentationen im häuslichen Umfeld wie auch im Kindergarten die Entwicklung der Sprechhandlungsfähigkeiten und -fertigkeiten.

**Grenzsteine** lassen sich laut KANY und SCHÖLER im pragmatischen Bereich keine aufstellen. Auffällig sei jedoch, wenn Kinder im Alter von drei Jahren noch keine Fragen formulieren. Zeigen sich Probleme im pragmatischen Bereich, so sind sie meist Hinweise auf weitergehende Schwierigkeiten, die aber nicht als sprachspezifisch zu kennzeichnen sind, sondern in aller Regel kognitive oder sozial-emotionale Auffälligkeiten zu Grunde legen.

Diese Aussagen von KANY und SCHÖLER finde ich aufgrund der vorausgehenden Darstellung, der zentralen Bedeutung pragmatischer Fähigkeiten für den Spracherwerb des Kindes, nicht zutreffend. Es ist als Grenzstein zu sehen, wenn Kinder im Kindergarten sich nicht auf Alltagsformate einlassen können oder nicht in der Lage sind, trianguläre Blickkontakte oder Referenzbezüge herzustellen. Auffällig ist es auch, wenn Kinder keine Fragen oder Bitten formulieren oder die gestellten Fragen zum Beispiel mit ausweichenden Antworten beantworten. Hierzu nähere Erläuterungen im nächsten Kapitel unter 3.2.

Aufgrunddessen sollte die Förderung dann nicht an der Aussprache oder Grammatik ansetzen, sondern die grundlegenden Fähigkeiten des Sprechhandelns sollten unterstützt werden.

„Der Fortschritt beim Spracherwerb liegt nicht so sehr im Bereich der korrekten Grammatik oder Aussprache, sondern in der kommunikativen Situation von Äußerungen“ (FÜSSENICH 2008a S.11, nach BERTAU 2002).

Hinweise auf pragmatische Fähigkeiten und Schwierigkeiten lassen sich auch mit Hilfe des Orientierungsbogens, auf den ich im Kapitel 8 näher eingehen werde, erkennen.

### 3.3 Bedeutungserwerb

Einführend ist zu sagen, dass Semantik die Lehre von den Inhalten und Bedeutungen der Sprache ist. Der Erwerb von Bedeutungen ist der wichtigste, aber auch der schwierigste Bereich des Spracherwerbs und er ist nie abgeschlossen.

Zum semantisches Lernen gehören die Bereiche Sprachproduktion und Sprachverstehen. Zur Produktion die Wortneubildung, die Erweiterung des Wortschatzes und die Oberbegriffsbildung. Das Sprachverstehen beinhaltet, dass ein **Begriff** das gesamte Wissen eines Menschen über einen Sachverhalt, einen Gegenstand oder einer Person ist. Das **Wort** hingegen, stellt die Bezeichnung für einen Begriff dar.

Nach Alexander LURIJA (1986) haben die ersten Wörter **sympraktischen** Charakter. Das heißt, sie sind direkt mit der Situation, der Handlung oder dem Gegenstand verbunden und können unterschiedliche Bedeutungen haben. BARRET bezeichnet dies als kontextgebunden (nach ROTHWEILER 2001, S.45). Auch FÜSSENICH (2002, S.71) meint, dass der Erwerb des ersten Wortes immer mit konkreten Handlungen und der Interaktionen zwischen Kind und Bezugsperson verbunden ist.

Erst durch die Erweiterung des Lexikons und die Zunahme von komplexeren grammatischen Strukturen erhält das Wort einen **synsemantischen** Charakter. Das Wort kann aus dem Handlungskontext gelöst, also zunehmend symbolisch verwendet werden und erhält Eigenständigkeit (ebd.).

LURIJA spricht hierbei von der Entstehung der dekontextualisierten Sprache, die einen weiteren wichtigen Meilenstein der Sprachentwicklung darstellt. Die Wörter werden nicht sofort ins mentale Lexikon übertragen sondern existieren eine zeitlang weiterhin kontextgebunden (KAUSCHKE 1999).

Die ersten Wörter der Kinder haben noch eine andere zielsprachliche Bedeutung als es in der „Norm“ der Erwachsenen vorgesehen ist. In diesem Entwicklungsalter der Kinder treten häufig **Über- und Untergeneralisierungen** auf.

Bei Übergeneralisierungen stimmt die Gruppe der Referenten nicht mit der zielsprachlichen überein – alle vierbeinigen Lebewesen sind für das Kind Hunde.

Bei einer Untergeneralisierung hingegen bezieht es sich auf die Untergruppe der Referenten – das Wort Hund wird dann nur bei schwarzen Hunden angewandt (FÜSSENICH 2002).

**Die ersten 50 Wörter** sowie der Wortschatzspurt werden als weiterer Meilenstein in der Sprachentwicklung gesehen. Mit 18 Monaten geben normal entwickelte Kinder durchschnittlich 50 wortähnliche Äußerungen von sich. Das Kind vollbringt in diesem Entwicklungsabschnitt schon eine enorme Leistung: Hauptmorpheme müssen von Wortbildungsmorphemen isoliert werden, flektierte Formen von unflektierten Formen unterschieden und Wörter Wortfeldern und den dazugehörigen Begriffen zugeordnet werden (FÜSSENICH 2002, S.74).

Die ersten geäußerten Wörter haben meist pragmatische Funktion. Solch Wörter sind häufig: „nein“, „ja“, „danke“, „bitte“, etc. Dies unterstützt die Auffassung des interaktionistischen Spracherwerbsmodells, nach dem sich die Entwicklung des Bedeutens in Formaten vollzieht. KAUSCHKE (1999, S.131) meint, dass Wörter und Bedeutungen in einem langsamen Prozess auf der Grundlage sozialer Interaktion im kommunikativen Diskurs heranwachsen.

Haben Kinder die ersten Worte im mentalen Lexikon gespeichert kommt es zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr zu dem sogenannten **Wortschatzspurt**. Das Lexikon wächst explosionsartig und Kinder erweitern ihre Fähigkeiten im Bereich der Bedeutungen. Kinder nehmen ein einmal gehörtes Wort oder die Klangform auf, dann wird das Gehörte mit einer Person, einem Gegenstand oder einer Handlung in Verbindung gebracht.

Kinder erweitern ihr Lexikon ständig. Dabei spielen Erfahrungen, Imitationen und Korrekturen von Erwachsenen eine bedeutende Rolle. CLARK (1985, S.48f.) beschreibt, wie Kinder bei der Bildung von neuen Wörtern verfahren. Hier einige Beispiele stichpunktartig aufgelistet:

- Kinder übernehmen Wörter von Erwachsenen und benutzen diese in ähnlichen Bedeutungszusammenhängen wie Erwachsene.
- Ab zwei Jahren fragen Kinder nach den Namen von Gegenständen.
- Kinder korrigieren ihre eigene Wortwahl.

Durch diese Strategien füllen Kinder Lücken in ihrem Wortschatz.

CLARK (1985) formuliert vier weitere Prinzipien, nach denen Kinder neue Begriffe bilden und ihren Wortschatz erweitern (CLARK 1985; FÜSSENICH 2002; 2008a).

- **Das Prinzip der semantischen Transparenz:**

Kinder kombinieren bereits vorhandene Wörter, um neue zu bilden.

Bsp.: Das Kind sagt Baumarm zu Ast.

- **Das Prinzip der einfachen Formen:**

Einfache Formen bei der Wortneubildung werden von Kindern bevorzugt.

Bsp.: „schlüsseln“ für „Tür aufschließen“.

- **Das Prinzip der Regularisierung:**

Kinder übergeneralisieren regelmäßige Prinzipien, sobald sie diese erkannt haben.

Bsp.: „Papagei“ und „Mamagei“.

- **Das Prinzip der Produktivität:**

Kinder orientieren sich an diesem Prinzip, wenn sie nach den am häufigsten vorkommenden Mitteln zur Wortbildung suchen und diese zur Bildung neuer Wortformen nutzen.

Bsp.: „zermischen“ statt „vermischen“.

Je größer das mentale Lexikon des Kindes wird, desto wichtiger wird die Organisation des Lexikons. Deshalb spielen vor allem drei Aspekte für den Bedeutungserwerb eine wichtige Rolle (ROTHWEILER 2001, S.56).

### *(1) Kategorisierung und Konzeptbildung*

Das Kind muss Klassen und Kategorien bilden und diese als mentale Repräsentation abspeichern. Dadurch entstehen Konzepte.

### *(2) Benennung*

Konzepte müssen mit Wortformen verknüpft werden. Durch das Benennen entstehen assoziative Zusammenhänge auf der kognitiv - sprachlichen Ebene.

### *(3) Lexikonorganisation*

Durch den Aufbau von Beziehungen zwischen den Einträgen im Lexikon wird dieses strukturiert und organisiert.

Kinder ordnen aufgrund von konkreten, faktischen Beziehungen verschiedene Dinge einander zu. Sie lernen von ihren subjektiven Erfahrungen zu abstrahieren und entdecken objektivere Beziehungen zwischen den Gegenständen. Diese Phase wird auch als **Denken in Komplexen** bezeichnet (vgl. FÜSSENICH 2008a).

Die nächste Phase wird als Phase der **Pseudobegriffe** bezeichnet. Kinder verwenden Wörter aus der Welt der Erwachsenen, können die Begriffe aber inhaltlich noch nicht voll erfassen, da sich die Denkweisen von Kindern und Erwachsenen noch zu sehr unterscheiden. Erst ältere Schulkinder sind in der Lage echte Begriffe, die auch als **wissenschaftliche Begriffe** bezeichnet werden, zu bilden. Dies ist die höchste Stufe der Begriffsbildung, die die Grundlage für abstrakte Denkprozesse darstellt (ebd.).

Grundsätzlich ist zu sagen, dass sich der semantische Spracherwerb von zweisprachig aufwachsenden Kindern nicht von dem Einsprachiger unterscheidet. Die Meilensteine der Bedeutungsentwicklung durchlaufen auch die Kinder, die mit zwei Sprachen konfrontiert sind.



In der Phase des Spracherwerbs treten bei mehrsprachigen Kindern häufig **Sprachmischungen**, auch Code-switching genannt, und **Interferenzen** auf. Bei Sprachmischungen kommt es zur direkten Übernahme von Elementen der einen Sprache in die andere (vgl. FÜSSENICH 2008a, S.18). Und bei der Interferenz kommt es zu Überlagerungen von Regeln und Strukturen, die nur indirekt wirken und nicht immer leicht erkennbar sind (ebd. nach KIELHÖFER/JONEKEIT 2006, S.86).

Mindestens bis zum dritten Lebensjahr wird das Auftreten dieser Phänomene als normale Erwerbsphase von mehrsprachigen Kindern betrachtet und somit nicht als Schwierigkeit gesehen (FÜSSENICH 2008a nach JEUK 2003). Bestehen die Interferenzen und Sprachmischungen aber weiterhin und treten Kommunikationsprobleme mit den Kindern auf, so sollte dies als Grenzstein gesehen werden und ein Fachdienst hinzugezogen werden.

Im Folgenden möchte ich **Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb** kurz aufzeigen.

In vielen Veröffentlichungen wird dieser Bereich vernachlässigt, auf einen eingeschränkten Wortschatz oder sogar auf eine geminderte Intelligenz reduziert.

„Da Entwicklungsauffälligkeiten im semantischen Bereich mit der allgemeinen geistigen Entwicklung verbunden sind, liegt es nahe anzunehmen, dass Kinder mit umfassenderen semantischen Störungen vermutlich auch eine allgemeine kognitive Minderbegabung aufweisen (KANY/SCHÖLER 2007, S. 49).“

Sehr kritisch zu sehen sind auch quantitativ gemachte Angaben, die als Meilen- oder Grenzsteine des Wortschatzerwerbs definiert werden.

Viel wichtiger ist es, auf folgende Bereiche zu achten:

### ***Hat das Kind Strategien um seinen Wortschatz zu erweitern?***

Wenn solche Strategien nicht da sind und ihnen Begriffe oder Wörter fehlen greifen Kinder häufig auf sprachlich-kommunikative Fähigkeiten zurück, die nicht zu einer Erweiterung ihrer Fähigkeiten beitragen (FÜSSENICH 2008a, S.18f.).

***Hat das Kind Probleme mit dem Sprachverständnis?***

Dies erkennt man daran, dass sich Kinder im Gespräch an Schlüsselwörtern orientieren. Sie antworten häufig nur mit „ja“ und „nein“ auf bestimmte Fragen, halten damit die Kommunikation aufrecht und vermitteln dem Gesprächspartner, dass sie ihn verstanden haben. Auch die Verwendung allgemeiner Floskeln wie: „Weiß nicht!“ „Das da“ oder „dings“ weisen auf Schwierigkeiten des Sprachverständnisses hin. Kinder, die Schwierigkeiten in diesem Bereich haben, wiederholen oft Äußerungen der Gesprächspartner (ebd.).

***Hat das Kind Probleme mit der Wortfindung?***

Die Kinder kennen und verstehen viele Wörter, können sie jedoch nicht abrufen. Ein Anhaltspunkt ist vor allem die inkonstante Verwendung von Begriffen.

Um den Erwerb von Bedeutungen zu beobachten, zu diagnostizieren und um Schwierigkeiten festzustellen, bietet es sich an, die Beobachtungsbögen von IRIS FÜSSENICH (als Kopiervorlage in ihrem Werk von 2008a) einzusetzen. Mit diesen Beobachtungsbögen können auch mehrsprachige Kinder erfasst werden. Unter anderem sind Fragen, die auf Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Kinder im Bereich Semantik hinweisen können, im Orientierungsbogen zu finden (Kapitel 8).

### 3.4 Metasprachliche Fähigkeiten

AUGST et al. (1977) unterscheiden zwischen *Metakommunikation* und *Extrakommunikation*. Bei metakommunikativen Äußerungen geht es darum, Kommunikationsstörungen während des Gesprächs zu beheben. Wird zum Beispiel ein Wort vom Kind nicht verstanden, wird es nachfragen und den Dialog anschließend fortsetzen. Metasprachliche Fähigkeiten werden vor allem mit der mündlichen Sprache erworben (vgl. FÜSSENICH 2002;2008b).

Bei der Extrakommunikation wird das Gespräch nicht unterbrochen, sondern explizit die Sprache thematisiert, sowie dies zum Beispiel im Grammatik- und Rechtschreibunterricht der Fall ist. Diese Fähigkeit wird vor allem durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache erworben. Je mehr Begriffe ein Kind erworben hat, um über Sprache zu sprechen, desto eher tritt Extrakommunikation auf (vgl. ebd.).

Kinder stellen sich Fragen über die Welt im Allgemeinen und Sprache im Besonderen. Gespräche über Sprache haben einen wichtigen Stellenwert, denn diese metasprachlichen Fähigkeiten, die etwa ab dem dritten Lebensjahr erworben werden, tragen maßgeblich zur qualitativen Erweiterung des Wortschatzes bei.

Kinder wundern sich über bestimmte Wörter oder Begriffe, fragen nach Bedeutungen oder Ereignissen. All dies sind Situationen, in denen sich Kinder metasprachliches Wissen aneignen. Außerdem gehört zur Metasprache auch die Begeisterung für Sprachspiele, Reime oder Lieder. Kinder tauschen Lexeme, Laute oder Silben beliebig aus und lassen neue Wörter entstehen. Kinder zeigen ihre Fähigkeiten im kreativen Umgang mit Sprache: sie erfinden neue Wortschöpfungen; korrigieren sich selbst, wenn sie vom Gesprächspartner nicht verstanden wurden; korrigieren andere, wenn sie Fehler vermuten oder fragen nach, wenn sie etwas nicht benennen können.

Auch im Rollenspiel beginnen Kinder, kreativ mit Sprache umzugehen und spielen mit Sprache als Gegenstand. Im Rollenspiel ist es möglich, Personen und Gegenständen neue Bedeutungen zu geben. Es können sogar imaginäre Objekte entstehen – hierbei zeigt sich, dass sich durch Sprache Fiktion erzeugen lässt.

Durch all diese Tätigkeiten erforschen Kinder die Sprache und erweitern dabei ihren Wortschatz (vgl. Füssenich 2008a).

Meilen- und Grenzsteine sind in diesem Bereich schwer zu definieren, da Kinder ganz unterschiedliche Erfahrungen mit Sprache machen. Dadurch setzen sie sich auch auf verschiedenem Niveau und zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit Sprache auseinander. Pädagogische Fachkräfte sollten die Kinder dahingehend beobachten, ob und auf welche Weise sie über Sprache nachdenken, auf die Fehler anderer aufmerksam werden und diese gegebenenfalls korrigieren und kommentieren (vgl. KANY/SCHÖLER 2007).

### 3.5 Der Grammatikerwerb

„Unter normalen Umständen gelingt es kleinen Kindern in der relativ kurzen Zeitspanne ab etwa der Mitte des zweiten Lebensjahres bis zum Alter von vier bis fünf Jahren, einen grundlegenden Bestand syntaktischer und morphologischer Prinzipien und Formen ihrer Muttersprache zu erwerben, die es ihnen ermöglichen, ihre Intentionen in einer Weise mitzuteilen, die von den Mitgliedern ihrer Sprachgemeinschaft nicht mehr als fehlerhaft empfunden wird.“ (DANNENBAUER 2002, S.105).

Dies bedeutet nicht, dass der Grammatikerwerb mit fünf Jahren abgeschlossen ist. Bis ins Jugendalter erlernen wir komplexere Strukturen und erweitern damit unser System. Dennoch ist es enorm, was Kinder in den ersten Jahren des Spracherwerbs leisten. Kinder dringen oft mühelos in den morphologisch-syntaktischen Strukturbereich der Sprache ein und bauen sich eine Basisgrammatik auf, mit der sie ihre Wünsche und Bedürfnisse äußern können und dadurch in der Lage sind, durch Sprache Handlungen zu beeinflussen (vgl. DANNENBAUER 2002).

Die Entwicklung der Grammatik findet nicht isoliert statt, sondern ist in eine Fülle von Reifungs- und Lernprozessen eingebettet, die simultan ablaufen.

„Dazu gehören beispielsweise die Ausdifferenzierung der motorischen und sensorischen Funktionen, der Aufbau neuer Denk- und Erkenntnismöglichkeiten, der Erwerb von Weltwissen und Mitteln der Handlungsregulation, die Verinnerlichung sozio-kultureller Konventionen von Kommunikation und Verhaltenssteuerung sowie die Ausformung sozio-affektiver Beziehungen zur Umwelt und sich selbst.“  
(DANNENBAUER 2002, S.105).

Diese Lernvorgänge laufen nicht nur parallel nebeneinander ab, sondern beeinflussen sich auch gegenseitig. Somit ist der Grammatikerwerb ein Teilprozess der Gesamt- und Sprachentwicklung des Kindes.

Kinder lernen die grammatischen Strukturen nicht, indem diese durch Erwachsene gelehrt werden. Kinder erfahren auch durch ihre Interaktionspartner nur einen begrenzten Ausschnitt der grammatischen Möglichkeiten und sind trotzdem in der Lage, Satzstrukturen zu erzeugen, welche sie nie zuvor gehört haben. Dies veranlasste Kindersprachforscher/innen anzunehmen, dass der Mensch in besonderer Weise für grammatisches Lernen prädisponiert sei.

Kinder durchlaufen beim Grammatikerwerb einer bestimmten Sprache Zwischenstufen hinsichtlich struktureller Merkmale. Solche „Entwicklungssequenzen“ treten im Bereich der Grammatik deutlicher hervor als auf anderen Ebenen des Spracherwerbs. Jedoch gibt es Variationen in Art und Tempo des Lernens der Kinder. Dies verdeutlicht, dass nicht nur die Prädisposition zum Grammatikerwerb beiträgt, sondern Kinder eigenaktiv am Sprachlernprozess beteiligt sind, indem sie beispielsweise ihre Umgebungssprache annehmen und verwerten (vgl. DANNENBAUER 2002).

Im folgenden möchte ich einen Überblick über die Erwerbsstadien der Grammatik geben und beziehe mich hierbei auf CHLASSEN<sup>3</sup>.

### ***Phase I: Vorläufer zur Syntax (ca. 1;0 - 1;6)***

In dieser Phase drücken Kinder Satzbedeutungen mithilfe von **Einwortäußerungen** aus. Es zeigen sich durchaus Ansätze von kombinatorischem Sprechen, jedoch kann noch nicht von einer Syntax gesprochen werden. **Deiktische Elemente** wie „da“, **Nomen** und **Verbpartikel** kommen vor, sowie das **Negationselement** „nein“. Fragen werden durch **Intonation** ausgedrückt. Gegen Ende der Phase sind Kinder in der Lage, in entsprechenden Situationen Einwortäußerungen mehrfach zu wiederholen oder verschiedenen Einwortäußerungen mit einem deutlichen Intonationseinschnitt nacheinander zu produzieren. Dies nennt man auch **Reduplikationen**.

---

3 In Anlehnung an: SINGER, K. (2006/2007)

***Phase II: Erwerb des syntaktischen Prinzips (ca. 1;6 – 2;0)***

In dieser Phase treten überwiegend **Zweiwortäußerungen** auf. Nun beginnt die eigentliche syntaktische Entwicklung, denn die ersten Wörter werden miteinander kombiniert. Dabei werden vorwiegend **Inhaltswörter** (Nomen, Adjektive, Verben) benutzt, Funktionswörter (Artikel, Auxiliare, Präpositionen) werden kaum gebraucht und meistens ausgelassen. Häufig wird die **Verbendstellung** verwendet und das Subjekt steht meist vor dem Verb. Als **Verbflexive** werden Stammformen, Infinitive und Flexiv-t benutzt. Das **Negationselement** „nicht“ wird verwendet. Die Wortstellung ist bei allen Wortarten noch variabel.

***Phase III: Vorläufer der einzelsprachlichen Grammatik (ca. 2;0 – 2;6)***

Die durchschnittliche Äußerungslänge nimmt zu und **Mehrwortäußerungen** dominieren. Die ersten syntaktischen Regeln tauchen auf. Verben werden nun nur noch in Zweit- und Endstellung benutzt. Ist ein Subjekt vorhanden, so steht es vor dem Verb. Des weiteren werden **Kopulae, Auxiliare, Modalverben** und das **Verbflexiv -e** in den aktiven Wortschatz integriert. Auch das Negationselement wird nun satzintern platziert. **Auslassungen** von Kopulae, Auxiliaren, Präpositionen, Subjekten und Verben ist in dieser Phase als normal anzusehen.

***Phase IV: Erwerb einzelsprachlicher syntaktischer Besonderheiten (ca. 3;0 – 3;6 Jahre)***

Nun dominieren Mehrwortäußerungen in der Sprache der Kinder.

Das Kongruenzsystem und die Form des einfachen Hauptsatzes gelten nun als erworben. Einfache finite Verben stehen in **Zweitstellung** und **zusammengesetzte Verben können getrennt werden**. Wenn Kinder die Fähigkeit besitzen, semantische Einheiten aufzulösen, können sie Verben und Objekte durch Adverbiale trennen. Generell werden die Satzkonstruktionen variabler und vielfältiger. Bei Imperativen wird das Verb an die erste Stelle gestellt und bei Fragen wird die **Inversion von Subjekt und Verb** vorgenommen. Kinder erwerben das Verbflexiv -st neu. Des Weiteren benutzen Kinder auch andere Verbflexive zur Markierung der Subjekt-Verb-Kongruenz meist richtig.

Wenn man das Kasussystem betrachtet, werden **Nominativformen** verwendet, die auch auf Akkusativ- und Dativkontexte übertragen werden. Auslassungen obligatorischer Elemente in Hauptsätzen sind in dieser Phase nur noch selten zu beobachten.

### ***Phase V: Komplexe Sätze (ca. 3;6 – 4;0)***

In dieser Phase treten nun erstmals **komplexere Sätze** auf, die aus mehreren Teilsätzen bestehen. In Nebensätzen treten keine Verbstellungsfehler mehr auf, jedoch sind Auslassungen von Subjekten oder Verben noch normal. In Hauptsätzen kommen Ergänzungen mit zwei Objekten vor.

Am Anfang der fünften Phase verwenden Kinder **Akkusativmarkierungen** meist korrekt, übertragen sie jedoch noch auf Dativkontexte. Gegen Ende der Phase benutzen sie **Dativmarkierungen** meist korrekt. Auch das **Negationselement** wird in der korrekten Stellung gebraucht.

Es ist mir an dieser Stelle nochmal wichtig zu erwähnen, dass in der dargelegten Beschreibung nur auffällige Merkmale des frühen Grammatikerwerbs berücksichtigt werden. Unterschiede im Lernstil oder Lerntempo der Kinder werden außer Acht gelassen daher sind die angegebenen Altersangaben nur als grobe Durchschnittswerte anzusehen. Größere Abweichungen können durchaus normal sein (vgl. DANNENBAUER 2002).



### 3.6 Erwerb der Aussprache

Laut HACKER (2002) wird der Erwerb der Aussprache in vier Schritte gegliedert. Im Folgenden möchte ich zuerst eine Abgrenzung zwischen phonetischen und phonologischen Störungen vornehmen und dann eine grobe Darstellung der wesentlichen Aspekte des Phonemerwerbs sowie des Erwerbs des phonologischen Systems aufzeigen.

Eine **phonetische Störung** liegt vor, wenn Sprachlaute aus artikulationsmotorischen Gründen überhaupt nicht gebildet werden können oder konstant fehlgebildet werden, so dass an deren Stelle ein Laut realisiert wird, der nicht dem Phoninventar der Zielsprache des Kindes entstammt. Es handelt sich um eine Störung der isolierten Lautbildung und damit um eine **Sprechstörung**. In der Regel kann es nur durch Auslassung des Lautes zu einer Bedeutungsveränderung des Zielwortes kommen. Bei rein phonetischen Schwierigkeiten des Kindes ist das phonologische System also intakt.

Bei einer **phonologischen Störung** hingegen können die betroffenen Laute isoliert gebildet werden, sind jedoch aus unbekannter Ursache nicht oder nicht regelkonform in das Lautsystem des Kindes integriert und werden beim Sprechakt oftmals durch andere Laute ersetzt. So kann es zu Bedeutungsveränderungen der Worte kommen. Phonologische Störungen sind also Lautverwendungsstörungen und damit im Gegensatz zu phonetischen Störungen keine Sprech- sondern **Sprachstörungen**.

#### 3.6.1 Der Phonemerwerb

Bereits ein Ungeborenes nimmt ab der 26. Schwangerschaftswoche die Sprache der Mutter wahr. Ist das Kind geboren, kann es eine Unterscheidung zwischen menschlicher Sprache und anderen Umgebungsgeräuschen vornehmen. Laut HACKER ist ein Kind im Alter von fünf bis sechs Monaten in der Lage, erste Verknüpfungen zwischen spezifischen Lautverbindungen und deren Bedeutungen herzustellen. Demzufolge liegt hinter dem Kind, schon lange bevor es die ersten Worte äußert, sowohl eine Phase der Perzeption als auch der Produktion von sprachlichen Lauten.

In der **prälinguistischen Phase**, die sich etwa über das erste Lebensjahr des Kindes erstreckt, stellt das Schreien die erste lautliche Äußerung des Kindes dar. Das Kind kann sein Schreien schon in der ersten Lebenswoche so differenzieren, dass die Bezugspersonen erkennen, ob es Hunger oder Schmerzen hat. Nach circa sechs Wochen beherrscht das Kind eine neue Art der Vokalisation, die sogenannten Gurrlaute, mit denen es vor allem Wohlbehagen äußert. Es folgt die Phase des Lallens, in der vor allem sprechmotorische, also artikulatorische Fertigkeiten erworben werden. Der Säugling produziert unterschiedlichste Sprechlaute, die nicht auf die Umgebungssprache zurückzuführen sind, sondern von allen Kindern weltweit produziert werden. Es erfolgt eine Annäherung an Konsonanten und Vokale der Muttersprache. Zudem verlagern sich die gebildeten Laute vom hinteren Mundraum (glottal, velar) in den vorderen Bereich. In der letzten Phase des Lallens treten vermehrt Alveolare, Dentale sowie Labiale auf. Kinder äußern sogenannte Protowörter, die eine Abfolge von Lauten darstellen und mit Bedeutungen verknüpft werden. Es sind keine Vereinfachungen aus der Erwachsenensprache sondern Neuschöpfungen von Kindern, die den eigenaktiven und kreativen Umgang im Spracherwerbsprozess erneut unterstreichen (vgl. HACKER 2002).

Im Alter von 10-13 Monaten beginnt eine neue Phase, in der das Kind beginnt, einzelne Wörter aus der sprachlichen Umgebung herauszugreifen und diese dann in Kontexten äußert. Diese Phase wird als „**Phase der ersten 50 Wörter**“ beschrieben, in der das Kind bedeutungstragende Einheiten als Ganzheiten auffasst und sie als phonetische Form abspeichert ohne dies bereits innerlich gegliedert zu haben. Häufig kommen vordere Verschluss- und Nasallaute wie [p, b, t, d] und [m, n] vor. Seltener kommen die hinteren Verschlusslaute [k, g], der Öffnungslaut [h] oder Frikative wie [f, v, s, z] in der Lautbildung vor.

MARTINA WEINRICH und HEIDRUN ZEHNER (2003) fassen schließlich die heutigen Erkenntnisse über den Erwerb der Laute und Lautklassen zusammen:

- Für den Erwerb der einzelnen Lautgruppen gilt folgende Reihenfolge:  
Vokale → Plosive → Nasale → Frikative → Affrikaten.
- Kinder erlernen zuerst Laute, die vorne im Mundraum gebildet werden, es folgen hintere Laute („von vorne nach hinten“).
- Einzelkonsonanten werden vor Mehrfachkonsonanzen beherrscht.
- Die Kinder erwerben zunächst die unterschiedlichen Artikulationsarten, bevor sie sich die Artikulationsorte der Konsonanten aneignen.
- Es gilt die Annahme, dass Frikative zuerst wortfinal, Plosive zuerst wortinitial vom Kind gelernt werden (ebd., S. 11).

Allgemein wird angenommen, dass ein Laut nicht plötzlich korrekt produziert wird, sondern dass er in kleinen Schritten bis zu einem bestimmten Grad erlernt wird und dann auch nicht sofort in jedem Wort und an jeder Stelle korrekt eingesetzt wird (vgl. FOX/DOTT 1999).

In der Phase der ersten 50 Wörter steht der Erwerb lexikalischer Einheiten im Vordergrund. Im Übergang zum Erwerb des phonologischen Systems, auf das ich im folgenden Kapitel näher eingehen möchte, werden die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Lautsprache, die Phoneme, eine immer wichtigere Rolle spielen.

### 3.6.2 Der Erwerb des phonologischen Systems

Kinder lernen bis zu ihrem sechsten Lebensjahr, eine große Menge an Morphemen und Lexemen zu kombinieren. Deshalb muss sich das Kind neben der Bildung der Laute auch die phonotaktischen Strukturen erarbeiten. Die Entwicklung des phonologischen Systems, die etwa mit dem 18. Lebensmonat des Kindes einsetzt und über mehrere Jahre andauert, wird linguistisch anhand phonologischer Prozesse beschrieben. HACKER und WEIß haben 1986 im deutschsprachigen Raum festgestellt, dass kindliche Sprachabweichungen hinsichtlich der Aussprache ein System erkennen lassen. Diese regelgeleiteten Abweichungen vom Erwachsenensystem werden mit Hilfe von phonologischer Prozesse beschrieben. Erst durch die Überwindung dieser phonologischen Prozesse eignet sich das Kind das System seiner Erstsprache an. Im folgenden möchte ich die phonologischen Prozesse als tabellarischen Überblick darstellen.

Unterteilen kann man die häufigsten phonologischen Prozesse in drei Gruppen. Der erste Prozess wird bei HACKER (2002) als **Silbenstrukturprozess** bezeichnet, hierbei ist die Silbenstruktur der Zielwörter verändert. **Harmonisierungsprozesse** betreffen Vorgänge, bei denen Laute innerhalb einer Lautreihe einander angeglichen werden. Der dritte Prozess ist der **Substitutionsprozess** und bezeichnet den Vorgang des Ersetzens eines Lautes durch einen anderen. Es kann auch eine ganze Lautgruppe durch eine andere ersetzt werden.

## Meilen- und Grenzsteine des Spracherwerbs

Prozess	Beschreibung	Beispiel
<b>Silbenstrukturprozesse</b> (verändern die Silbenstruktur intendierter Zielwörter)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auslassung unbetonter Silben</li> <li>2. Vereinfachung mehrsilbiger Wörter</li> <li>3. Reduplikation</li> <li>4. Auslassung finaler Konsonanten</li> <li>5. Reduktion von Mehrfachkonsonanz</li> </ol>	Tomate – Mate  Lokomotive – Tive  Ball – Baba Dach – Da  Brot – Bot
<b>Harmonisierungsprozesse</b> (betreffen Vorgänge, bei denen Laute innerhalb der Lautreihe einander angeglichen werden)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Labialassimilation</li> <li>2. Verlarassimilation</li> <li>3. Prävokalische Stimmgebung</li> </ol>	Gabel – Babel Zunge – Kunge Tasche – Dasche
<b>Substitutionsprozesse</b> (Vorgang der Ersetzung eines Lautes/Lautgruppe durch eine/n andere/n. Artikulationsort und -art sind zu berücksichtigen.)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alveolarisierung</li> <li>2. Velarisierung</li> <li>3. Labialisierung</li> <li>4. Plosivierung</li> <li>5. Frikativierung</li> <li>6. Affrizierung</li> </ol>	Küche – Düte Bett – Bek Hase – Habe Schiff – Bip Topf – Tof Löffel – Löpfel

Abb. 4a Prozesse nach Hacker

Wichtig ist es, folgendes Zitat von HACKER (2002 S. 25) im Gedächtnis zu haben:

„Die Beispiele machen deutlich, dass sich hinter der, bezogen auf die Umgebungssprache, vermeintlich fehlerhaften Aussprache verschiedene Vorgänge abspielen. Folgerichtig darf die erwachsenartig „richtige“ Aussprache der Wörter nicht in einem Entwicklungsschritt erwartet werden.“

Kinder vervollständigen ihr phonologisches System bis ins achte Lebensjahr hinein. Ihre Aussprache verfeinert sich schrittweise und wird präziser. Der Einsatz spezifischer Konsonanten gelingt zunehmend in komplexen Wörtern und Sätzen. Schließlich wirkt der Schriftspracherwerb auf die phonologische Entwicklung ein.

Das Kind bekommt die Einsicht, dass gesprochene Sprache lautlich segmentiert werden kann. Die Phonem-Graphemkorrespondenz ermöglicht einen Zugang zur phonologischen Bewusstheit und zur lautlichen Struktur unserer Sprache.

Jedoch kann man als Grenzstein setzen, dass die wesentlichen Grundlagen der Lautsprache bis zum vierten oder fünften Lebensjahr erworben sein sollten. Treten Verzögerungen oder ungewöhnliche Prozesse, beispielsweise idiosynkratische Prozesse wie die Öffnung bei der Überwindung auf, sollte ein Fachdienst hinzugezogen werden. Auch ungewöhnliche Prozesse, die über einen längeren Zeitraum anhalten, sollten beobachtet werden.

An dieser Stelle möchte ich die weiteren Prozesse, die im normalen Erwerb äußerst selten auftreten und ein Hinweis für Schwierigkeiten beim phonologischen Erwerb sein können, tabellarisch festhalten.

Idiosynkratische Prozesse	1. Lenisierung: stimmlose →stimmhaften Lauten	Paul – Baul
	2. Fortisierung: stimmhafte → stimmlosen Lauten	Gans – Kans
	3. Öffnung: /h/ als Eingangslaut	Lampe – Hampe
	4. Lateralisierung: Ersetzung eines Lautes durch //	Möve – Löwe
	5. Nasalisierung: Ersetzung durch Nasale	Rad – Nad

Abb. 4b Prozesse nach Hacker

### **3.7 Der Übergang von mündlicher Sprache zur Schriftsprache**

Schon lange bevor Kinder in die Schule kommen erleben sie die Welt der Schrift in ihrer Umgebung. Symbole, Zeichen und Schriftzeichen tauchen im Alltag in verschiedenen Situationen auf. Die Erfahrungen, die Kinder mit Schrift machen, sind sehr unterschiedlich. Manche Kinder können ihren Eltern beim Lesen oder Schreiben beobachten oder bekommen etwas vorgelesen, andere bekommen im Kindergarten die Möglichkeit, Buchstaben auszuschneiden oder ihre Wünsche aufzuschreiben. Kinder zeigen oftmals schon bevor sie selbst lesen und schreiben können Interesse für Schrift, indem sie beispielsweise fragen: „Was steht da?“ oder „Wie heißt der Buchstabe nochmal?“ (vgl. FÜSSENICH 2008a).

In früheren Jahren wurden Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben als getrennt zu erwerbende Fähigkeiten angesehen. Sprechen und Hören wurde dem Elementarbereich zugewiesen und auch dort gefördert. Lesen und Schreiben galten dagegen als typische Schulfähigkeiten, die im ersten Schuljahr zu erlernen seien (vgl. BLUMENSTOCK 2004).

Lange Zeit wurde die Schrift aus dem Elementarbereich ausgeklammert, da die Angst vorherrschte, schulische Inhalte vorwegzunehmen. Die Tatsache, dass Kinder in die Schule kommen und schon eine Vorstellung vom Lesen und Schreiben haben verbreitete größere Besorgnis, als Kinder, die sich bei Schuleintritt noch nicht für die Schriftsprache interessieren. Durch Untersuchungen wurde belegt, dass der Erwerb der Schriftsprache ein sprachlich-kognitiver Entwicklungsprozess ist, der bereits im Vorschulalter beginnt und sich kontinuierlich im Schulalter fortsetzt (vgl. ebd. nach BARTH 1995). Kinder benötigen grundlegende Fähigkeiten der gesprochenen Sprache, um sich auf Schrift einlassen zu können. Dennoch verändert und erweitert der Schriftspracherwerb auch die Fähigkeiten der mündlichen Sprache (vgl. FÜSSENICH WS 2008/09<sup>4</sup>). Gesprochene und geschriebene Sprache beeinflussen sich also gegenseitig.

Auch im Orientierungsplan wird unter anderem der lineare Übergang vom Elementarbereich zur Schule betont. Hierzu gehört auch die Möglichkeit, nahtlose

---

4 Unveröffentlichte Seminarunterlagen. Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation Teil 1

Erfahrungen mit Schrift zu machen. Damit sind allerdings nicht die Trainingsprogramme der 60er und 70er Jahre gemeint, in denen Fertigkeiten antrainiert wurden. Vielmehr sollte Kindern eine frühe Begegnung mit Schrift ermöglicht werden, um sprachliche Bildung zu fördern.

Der Begriff *Literacy* wird im Zusammenhang mit dem Spracherwerb als bedeutendes Element gesehen und gehört zum eigenständigen Bildungsauftrag des Elementarbereichs. *Literacy* als Begriff kommt aus dem angloamerikanischen Raum, im Deutschen gibt es noch keine adäquate Übersetzung dafür.

WHITEHURST /LONIGAN (1998, S. 849) haben den Begriff Literacy folgendermaßen definiert:

“Emergent literacy consists of the skills, knowledge und attitudes that are presumed to be developmental precursors to conventional forms of reading and writing and the environments that support these developments.”

Diese Definition zeigt klar, dass es hier nicht nur um die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens geht, sondern um Kompetenzen, die sich im frühkindlichen Alter zu entwickeln beginnen. Frühe Literacyerfahrungen werden für die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten als wertvoll und wichtig angesehen. Zudem wird deutlich, dass sich Lesen, Schreiben und mündliche Fähigkeiten parallel entwickeln und sich gegenseitig beeinflussen. Wichtig an dem Zitat von WHITEHURST /LONIGAN ist auch, dass die Rolle der Umwelt für die Literacyerfahrungen von Bedeutung ist.

In den meisten Veröffentlichungen wird der englische Begriff Literacy aufgrund der schwierigen Übersetzbarkeit beibehalten. Michaela ULICH (2003) hat den Begriff als ein Konzept definiert, das sich auf die frühe Kindheit bezieht und kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim-, und Schriftkultur umfasst.

Im Folgenden möchte ich auf Fähigkeiten hinweisen, welche für das Lesen- und Schreibenlernen wichtig sind, und welche beobachtet und unterstützt werden sollten.



### **Interesse an der Schriftsprache**

Das Interesse ist eine allgemeine und doch sehr wichtige Voraussetzung zum Lesen- und Schreibenlernen. Ohne Freude am Lesen- und Schreibenlernen ist es ein schwieriges Unterfangen. Darum ist es eine zentrale Aufgabe, den Kindern Lesen und Schreiben und alles, was mit Buchstaben, Lauten, mit Sprachspielen und Geschichten in Büchern zu tun hat, als etwas Schönes, Spannendes und Bereicherndes zu präsentieren. Es ist wichtig, Stolz bei Kindern zu wecken, wenn sie etwas entdeckt oder gelernt haben und auf keinen Fall Leistungsdruck zu erzeugen, der Angst machen könnte. Mit viel Motivation fällt das Lernen oft leichter.

### **Imitieren von Vorbildern**

Erwachsene, ältere Geschwister und Freunde können lesen und schreiben und werden dafür oft von Kindern bewundert. Erwachsene übernehmen eine Vorbildfunktion und werden häufig von Kindern in Bezug auf das Lesen und Schreiben imitiert. Kinder ahmen Schreibbewegungen nach; erstellen selbst geschriebene Notizen; erfahren, dass in Schrift Bedeutung steckt oder lesen ihrer Puppe ein Buch vor. All dies sind wichtige Fähigkeiten, die Kinder schon früh durch ihr Umfeld erlernen.

Es gibt aber auch viele Kinder, die in ihrem familiären Umfeld solche Erfahrungen nicht sammeln können. Daher haben die Einrichtungen des Elementarbereichs im Rahmen der sprachlichen Bildung die wichtige Aufgabe, den Kindern auch schriftsprachliche Vorbilder zu bieten. Es ist für Kinder wichtig, Erwachsene beim Schreiben beobachten zu können um dann selbst kreativ werden zu können und auch Fragen zu stellen: „Wie heißt das?“, „Wie geht nochmal das /M/?“ (vgl. BLUMENSTOCK 2004).

### **Wahrnehmen von Schrift**

Es ist wichtig, dass Kinder in ihrer alltäglichen Umgebung Schrift wahrnehmen und wissen, dass Schrift/Zeichen/Symbole Bedeutungen tragen und dass durch Schrift Botschaften übermittelt werden können. Kinder lernen durch den Kontakt mit der Schriftsprache den Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache kennen.

Sie erfahren, dass man durch Schrift mit anderen Menschen raum- und zeitunabhängig kommunizieren kann. Daraus entwickelt sich die Motivation, selbst Lesen und Schreiben zu lernen. Auch die Fähigkeit, durch kritzeln, malen oder Buchstaben schreiben, selbst Zeichen in der Welt zu hinterlassen, bringt die Kinder mit drei wichtigen Eigenschaften von Schrift in Berührung. Diese sind: Kreativität, Kommunikation und Beständigkeit (FÜSSENICH 2008a nach WHITEHEAD 2004).

Wenn Kinder anfangen, ihrem Geschriebenen Bedeutung zuzuschreiben, sind sie auf dem richtigen Weg ein kompetenter Schreiber zu werden.

### **Einsicht in den Aufbau von Schrift**

Zu den Fähigkeiten der Literacy gehört auch, dass Kinder von der Inhaltsebene abstrahieren und die Aufmerksamkeit auf die Form von Sprache lenken können. Hierzu gehören metakommunikative Fähigkeiten, wie sie im Kapitel 3.3 beschrieben wurden, genauso das Erkennen von Reimen oder zu wissen, ob das Wort „Kuh“ oder „Schmetterling“ länger ist. Kinder sollen erkennen, dass es einen Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache gibt. Sie lernen, dass Schriftbilder von Wörtern sich nur ähneln, wenn sie auch ähnlich klingen und nicht, wenn sie aus dem selben semantischen Feld sind.

### **Kenntnis von Begriffen**

Damit Kinder über Sprache sprechen können benötigen sie Begriffe, wie z.B. Buchstabe, Wort, Laut, Zahl, aber auch lesen und schreiben. Vorstellung von den Begriffen bekommen Kinder nur, wenn sie in konkreten Situationen erfahren können, wie Schriftliches sinnvoll genutzt wird.

### **Kenntnis von Konzepten/Konventionen**

Kinder sollten das Konzept des Buches kennen. Wie herum muss ich ein Buch halten? In welche Richtung muss ich umblättern? Wo ist der Text? Wo das Bild? An welcher Stelle auf der Seite kann die lesende Person beginnen? Worin besteht der Sinn von Zeilen, Rändern, Absätzen, Seitenzahlen, Überschriften...?

Ebenso wichtig ist es, die Konventionen geschriebener Sprache kennen zu lernen. Dazu gehört beispielsweise, dass die Schreib- und Leserichtung im europäischen

Raum von oben nach unten und von links nach rechts verläuft. Dieses Wissen ist nicht selbstverständlich und muss erst vom Kind entdeckt werden (vgl. FÜSSENICH 2008a nach BROCKMEIER 1997).

### **Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten**

Für Kinder ist es wichtig, Kontakt mit Büchern zu haben, da der Aspekt der geschriebenen Erzählsprache im Vergleich zur mündlichen Sprache während des Vorlesens deutlich wird. In der geschriebenen Erzählsprache werden Wortschatz und Syntax komplexer. Man kann beobachten, dass Kinder die Erzählsprache in bestimmten Situationen übernehmen (beispielsweise wenn ein Kind seiner Puppe ein Buch vorliest). Auch die Dekontextualisierung, also die sprachliche Ablösung vom Kontext, und das sich entwickelnde Textverständnis sind im Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten wichtig.

In den ersten Lebensjahren entwickeln sich all die genannten Kompetenzen. Da diese Erfahrungen aber nur ein Teil aller Kinder macht, kommt es nach Michaela ULLICH (2003) zu einer Chancenungleichheit, da Kinder mit frühen Literacyerfahrungen langfristig bessere Sprach- und Schreibkompetenzen erwerben als Kinder, die kaum Erfahrungen sammeln können.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Kindertageseinrichtungen folgendes beachten können um die Literacyerfahrungen der Kinder zu unterstützen.

Kindertageseinrichtungen sollten Schrift in den Alltag der Kinder integrieren und eine schriftreiche anregende Umgebung schaffen. Auch sollten Kinder die Möglichkeit haben, Bezugspersonen, die den Umgang mit Schrift vorleben, beobachten zu können ,um ihr eigenes Interesse an Schrift zu wecken.

„Das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern ist eine der am besten untersuchten Formen der angeleiteten Auseinandersetzung mit Schriftsprache von kleinen Kindern und deshalb eine gute Möglichkeit, Literacyfähigkeiten zu fördern“. (FÜSSENICH 2008a, S.32)

Aufgrund dessen empfiehlt sich die Einrichtung einer Lesecke und die Bereitstellung einer kleinen Büchersammlung (auch mehrsprachige Bücher sollten vorhanden sein), aus der sich die Kinder auch Bücher nach Hause ausleihen können. Eine Schreibecke mit allen Utensilien wie Papier, Locher, Stifte, Lineal, Büroklammern, Formulare, eventuell einer Anlauttabelle etc., lädt Kinder zum selbstständigen Schreiben ein.

Aufmerksam werden sollten Fachkräfte, wenn Kinder kein Interesse für Schrift entwickeln. Hilfreich kann der Orientierungsbogen sein, der in den Orientierungsplan für den Elementarbereich aufgenommen wird und Fachkräfte darauf aufmerksam machen soll, wenn Kinder in diesem Bereich Schwierigkeiten haben.

Zusammenfassend und im Hinblick auf das nächste Kapitel möchte ich für das gesamte Kapitel: Meilen und Grenzsteine des Spracherwerbs erwähnen, dass das derzeitige Wissen über Sprachaneignungsprozesse keineswegs vollständig und umfassend ist. Beispielsweise ist die Forschung, die sich mit der Satzmelodie und der Betonung für den Erwerb von Satz- und Wortstrukturen beschäftigt, nach dem gegenwärtigen Stand noch in den Anfängen. Insgesamt gibt es bei weitem nicht genügend Untersuchungen des Spracherwerbs, um daraus eine qualifizierte Datengrundlage zu schaffen. Um den Spracherwerb in seiner Gesamtheit zu erfassen, ist eine sehr umfangreiche Datenerhebung und Analyse notwendig. Die Annahme, dass der sprachliche Entwicklungsstand eines Kindes mit relativ wenig Aufwand richtig eingeschätzt werden könne, ist vor allem deshalb problematisch, weil die Sprachaneignung nicht linear verläuft (vgl. JEUK 2007).

Ich habe versucht, einen kurzen Überblick über den Spracherwerb zu geben und möchte nochmals verdeutlichen, dass das Kind mit seinen individuellen Entwicklungsschritten im Mittelpunkt des Betrachters stehen sollte.

## 4 Diagnostik

Früher wurde unter Diagnostik eine statische oder Selektionsdiagnostik verstanden. Es gab Festschreibungen und defizitäre Beschreibungen anstelle von Förderimpulsen. Die neueren Entwicklungen führen weg von der statischen, indirekten Vorgehensweise über den Einbezug behavioristischer, sozialwissenschaftlicher, entwicklungspsychologischer und anthropologischer Einflüsse im weiten Sinne hin zu einer lernorientierten, „direkten“ Diagnostik. Häufig bestand nur Interesse an dem Ist-Zustand heute erweitert sich dieser Aspekt in Richtung Soll-Zustand und wie dieser erreicht werden kann. Der Schwerpunkt heutiger Diagnostik liegt primär auf dem Moment der Information zwecks Veränderung, Neuorientierung und Förderung. Intendiert wird hauptsächlich der Fortschritt der Persönlichkeit durch die Erweiterung der Handlungskompetenz. Eine weitere Neuerung ist, dass im Hinblick auf Behinderung nicht mehr die sozialen und leistungsorientierten Bezugsnormen dominieren, sondern die individuelle „Norm“. Damit ist gemeint, dass das einzelne Kind Träger des „Maßstabes“ ist. Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Diagnostik weg vom defizitorientierten hin zur Diagnostik der Möglichkeiten, Ressourcen und Kompetenzen eines Kindes entwickelt hat (vgl. BUNDSCHUH 2007).

Im Folgenden möchte ich im Überblick die zwei Richtungen der Diagnostik darstellen. Die **Selektionsdiagnostik** nimmt Bezug auf die Entwicklung und Verbesserung von Methoden, die den Gütekriterien der standardisierten Diagnostik entsprechen. Diese Diagnostik verwendet Momentaufnahmen aus Testsituationen, um auf zeit- und situationsstabile Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale des Menschen zu schließen. Die erhaltenen Daten dienen dann zur „Selektion“, beispielsweise bei der Überweisung an die Sonderschule, oder haben die Funktion, den Entwicklungsstand an einer sogenannten „künstlichen Norm“, der repräsentativen Stichprobe, zu messen. Es wird kaum infrage gestellt, ob die ausgewählten Kategorien, die getestet werden, theoretisch begründet sind, ob die erhaltenen Daten pädagogisch nützlich sind, und welche Fördermaßnahmen sich aus dem Verfahren ableiten lassen (vgl. FÜSSENICH 2003).

Die **Förderdiagnostik**, die aus der Kritik an der Selektionsdiagnostik hervorging, zeigt wenig Interesse an Momentaufnahmen, sondern betrachtet das Individuum im sozialen Gefüge und möchte Informationen über ablaufende Lernprozesse erhalten. Der Einsatz von standardisierten Tests wird durch Verhaltens- und Lernbeobachtungen, Gespräche, informelle und lernzielorientierte Verfahren ergänzt oder ersetzt. Als Maßstab für die Beschreibung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten gilt keine repräsentative Stichprobe, sondern die individuelle Orientierung am stufenweisen Erwerb des gewählten Lerngegenstandes (siehe Kapitel 3). In der Förderdiagnostik werden Zugriffsweisen wie motivationale Aspekte, Interesse an den Inhalten, das Erfassen und Aufgreifen von Hilfestellungen, die Fähigkeit, Gelerntes auf neue Anforderungen zu übertragen und eventuell vorhandene Vermeidungsstrategien diagnostiziert (vgl. FÜSSENICH 2003).

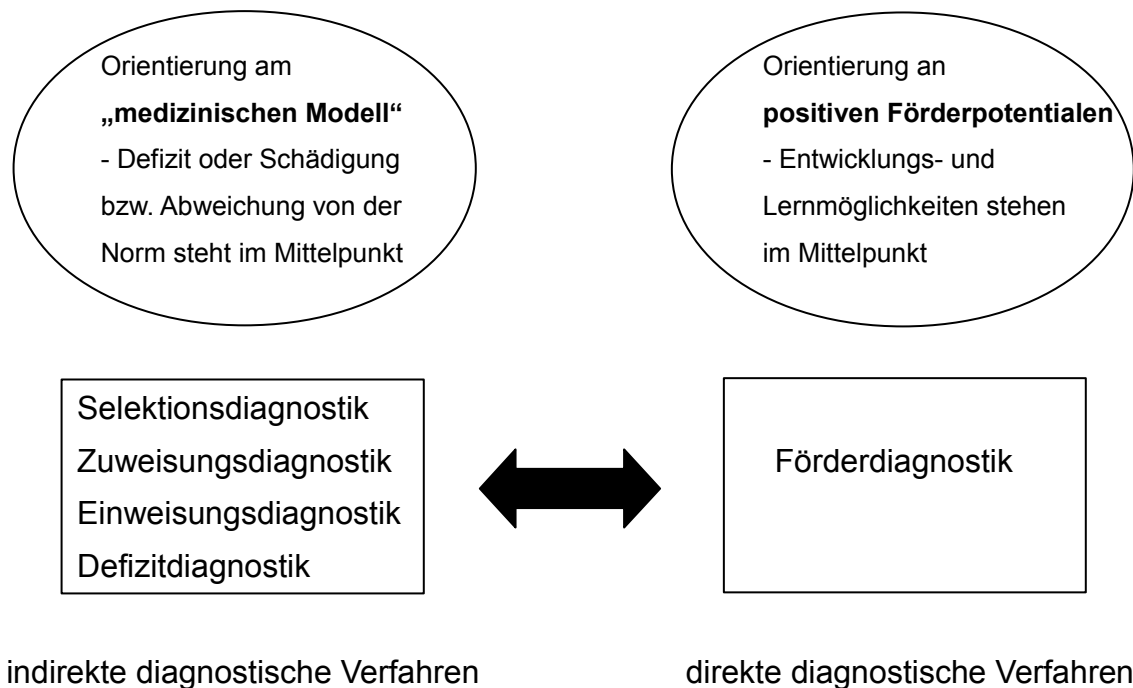


Abb.5 Schaubild Diagnostik

Die vorausgehende Abbildung soll die Entwicklung der Diagnostik noch einmal veranschaulichen. Grob umrissen lässt sich die Umorientierung von der Selektionsdiagnostik zur Förderdiagnostik laut BUNDSCHUH (1999, S. 57) folgendermaßen zusammenfassen:

„Die ursprünglich als Hauptaufgabe gesehene Diagnose als Entscheidung für bestimmte Maßnahmen meist selektiver Art wird abgelöst durch den Prozess der Förderung. Diagnose und Förderung können nicht mehr getrennt gesehen werden, stellen eine Einheit dar und müssen permanent unter Einbezug der Umwelt und deren Interaktionen als Prozess stattfinden.“

Diagnostik ist die Grundlage frühpädagogischen Handelns, denn der Erfolg pädagogischen Handelns hängt unter anderem davon ab, dass man die individuellen Lernvoraussetzungen möglichst genau kennt und einschätzen kann. Aus den diagnostischen Ergebnissen sollten Förderziele ableitbar sein. Daher ist die Diagnostik eine unentbehrliche Tätigkeit, wenn Kinder bestmöglich gefördert werden sollen.

Die Förderdiagnostik dient dazu, Ziele für die Sprachtherapie oder Förderung eines Kindes festzulegen. Es geht darum, herauszufinden, wo die Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes liegen. Darum möchte ich mich im Rahmen meiner durchgeführten Diagnostik (siehe Kapitel 10) an den Leitfragen von Mechthild DEHN (2007) orientieren.

- Was können Kinder?
- Was müssen sie noch lernen?
- Was können sie als nächstes lernen?
- Was wollen sie als nächstes lernen?

## 4.1 Anforderungen an die Diagnostik

Zu Beginn stellt sich die Frage, was Diagnostizieren heißt. Zunächst einmal ist es ein Vergleichen, wenn möglich ein Erklären und Vorhersagen. Die Diagnose sollte ergründen, in welchen Bereichen sich das Kind von anderen Kindern unterscheidet, warum es zu einem bestimmten Verhalten tendiert und welche Folgen sich für seine gegenwärtigen und zukünftigen Fähigkeiten ergeben. Somit ist es essentiell wichtig, Kinder in einer für ihre Entwicklung bedeutsamen Phase zu beobachten und mit geeigneten Verfahren näher zu untersuchen (vgl. KANY/SCHÖLER). Notwendig ist deshalb eine auf den kindlichen Entwicklungsstand abgestimmte Auswahl an diagnostischen Verfahren, die von Befragungen, Beobachtungen, Auswertung von freien Sprachproben bis hin zum Einsatz von standardisierten Verfahren reicht.

Diagnosen sind nicht durch einmaliges Anwenden eines Verfahrens zu gewinnen. Sie liefern immer nur eine Momentaufnahme für den betreffenden Zeitpunkt. So können die gewonnenen Daten möglicherweise nur für eine spezifische Situation, eine bestimmte Person oder einen bestimmten Zeitpunkt gültig sein.

Diagnostik ist als Prozess anzusehen, in dem Annahmen geprüft und gegebenenfalls auch wieder verworfen werden. Man kann sie mit einem Problemlöseprozess vergleichen. Kinder werden auf ihrem Weg der Entwicklung begleitet, Zwischenergebnisse können Prognosen liefern, dürfen aber keine Festlegung auf ein bestimmtes Ergebnis erlauben. Diagnostik ist eine begleitende, kontinuierliche Untersuchung.

An dieser Stelle ist das Zitat von Stephan BAUMGARTNER (2008, S.29) angebracht, das den dynamischen Prozess von Diagnostik unterstreichen soll:

„Die Prozessdiagnostik überprüft die Kohärenz der einzelnen Ziele im Zielsystem immer wieder. Lernen wird in der realen fortschreitenden Therapiesituation kontinuierlich beobachtet und analysiert und, falls notwendig, mit Änderungen der Gestaltung der sprachlichen Beziehung und der methodischen Neubearbeitung der sprachlichen Problemlage beantwortet.“



Drei diagnostische Leitfragen nach KANY/SCHÖLER sind wichtig, um ein zielgerichtetes Vorgehen zu ermöglichen. Zum einen die Frage nach dem...

**Inhalt:** Was soll diagnostiziert werden? (verschiedene sprachlichen Ebenen)

**Ziel:** Wozu soll diagnostiziert werden? (um den Spracherwerbsstand festzustellen)

**Methode:** Wie soll diagnostiziert werden? (eingesetzte Methode, Verfahren)

Auf die Methoden wird im nächsten Kapitel, unter 4.2 Möglichkeiten der Diagnostik, Bezug genommen.

Optimalerweise sollte die angewandte Diagnostik folgende Bedingungen erfüllen:

- sie soll kindgerecht sein
- sie soll das Kind als Individuum in den Blick nehmen (Lebenssituation und Umfeld des Kindes berücksichtigen)
- sie soll in natürliche Handlungssituationen eingebunden sein
- sie soll Auskunft über sprachliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes geben
- es sollten sich Förderziele ableiten lassen
- sie soll einen Einblick über die nonverbalen Fähigkeiten geben. (Kommunikationsverhalten, Wahrnehmung, Motorik)
- sie soll Eltern und pädagogischen Fachkräfte in die Förderung miteinbeziehen (Kooperation).

Obwohl die Diagnostik das Hauptaugenmerk auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes richtet, darf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes nicht unberücksichtigt bleiben. Wichtig ist, zu Beginn einen guten Kontakt zum Kind und zu den Eltern aufzubauen. Erst an zweiter Stelle folgt die Durchführung der Testverfahren (vgl. WEINRICH/ZEHNER 2003).

## **4.2 Möglichkeiten der Diagnostik**

Der Markt an diagnostischen Verfahren zur Sprachstandsmessung ist derzeit mehr als gesättigt. Nahezu jedes Bundesland hat bereits eigene Verfahren erstellt oder ist derzeit mit der Entwicklung neuer Instrumente beschäftigt. Diagnostische Aufgaben sind, insbesondere nach den neuen Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich, in zunehmendem Maß Bestandteil der Arbeit von Erzieherinnen. Somit sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, sich im diagnostischen Bereich fortzubilden und sich über die aktuellen Methoden und Verfahren der Sprachstandsbestimmung zu informieren.

Im Wesentlichen gibt es laut KANY/SCHÖLER drei unterschiedliche Wege in der Diagnostik, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

### **1. Befragungen**

Sie stellt eine indirekte Methode zur Erhebung von Daten dar und ist ein wichtiges Instrument zur Erfassung des Spracherwerbsstands von Kindern. Meist sind es Eltern, nähere Bezugspersonen oder pädagogische Fachkräfte, die Auskunft über den frühen Spracherwerb des Kindes geben.

### **2. Beobachtung**

Die professionelle Beobachtung ist ein absichtsvolles, zielgerichtetes und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen oder Verhaltensweisen des Kindes. Wichtig ist, dass es für die Beobachtung eine festgelegte Fragestellung und ein Ziel gibt. Ebenso sollten, aufgrund der Objektivität, Beobachtungen regelmäßig stattfinden und von verschiedenen Personen durchgeführt werden. Für den Elementarbereich ist die teilnehmende Beobachtung, in der der Beobachter am Geschehen teilnimmt, der Regelfall.

### 3. Elizitationsverfahren

Dies sind Verfahren, mit denen direkt und gezielt bestimmte Verhaltensweisen oder Leistungen des Kindes hervorgerufen werden. Sie haben den Vorteil, Verhalten zu provozieren, das Kinder nur gelegentlich zeigen. Oft werden mit diesem Verfahren isolierte Sprachbereiche untersucht.

Zu den **Elizitationsverfahren** gehören:

#### *a) Standardisierte Tests*

Mit ihnen können nicht beobachtbare Eigenschaften wie Intelligenz getestet werden.

#### *b) Screenings*

Sind ebenfalls standardisiert, jedoch basiert die Leistungsermittlung in der Regel auf der Festlegung eines kritischen Werts. Erreichen die Kinder diesen Wert nicht, sind sie sogenannte Risikokinder in Bezug auf den getesteten Inhalt.

#### *c) Informelle Verfahren*

Diese sind nicht standardisiert und setzen für die Auswertung ein umfangreiches Fachwissen voraus. Jedoch sind diese Verfahren kontextgebunden und gut in Spielsituationen einzusetzen.

Zur Erhebung des Förderbedarfs wird von Testverfahren erwartet, schnell zu validen und zuverlässigen Ergebnissen zu gelangen. Mit quantitativen Tests kann zwar ein Förderbedarf festgestellt werden, die Ergebnisse müssen im Einzelfall jedoch angepasst und relativiert werden. Zur Ermittlung individueller Förderbedürfnisse ist ein differenziertes, am Kind orientiertes Vorgehen notwendig.

JEUK (2007, S. 108) äußert sich in Bezug auf Testverfahren, die bei mehrsprachigen Kindern eingesetzt werden, folgendermaßen:

„Ein an den möglichen Variationsbreiten kindlicher Sprachaneignung, den Gesetzmäßigkeiten des kommunikativen Gebrauchs, den systematischen Bezügen der verschiedenen sprachlichen Bereiche untereinander und den Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes orientiertes Verfahren müsste in der Lage sein, Abweichungen von Entwicklungsverzögerungen differenzieren zu können. Ein derartiges Verfahren ist nicht in Sicht.“

Er erwähnt, dass dann als Möglichkeit bleibt, bestehende Verfahren einzusetzen, jedoch die ausgewerteten Daten mit sehr großer Vorsicht zu interpretieren und zu Beobachtungen und anderen Verfahren in Beziehung zu setzen. Die derzeit zuverlässigsten Verfahren sind informelle Verfahren, die auf Aufnahmen und Transkription von Spontansprachproben, die im Idealfall in verschiedenen Kontexten erhoben wurden, beruhen (vgl. JEUK 2007).

## **5 Verpflichtende Sprachtests in Baden-Württemberg**

In diesem Kapitel geht es um die Sprachstandsdiagnose, die in Verknüpfung mit der Einschulungsuntersuchung in Baden-Württemberg verpflichtend durchgeführt wird. Aus der VERWALTUNGSVORSCHRIFT des Kultusministeriums geht hervor, dass eine Basisuntersuchung zur Sprachstandsfeststellung 15-24 Monate vor der Einschulung vorgesehen ist. Bei Kindern mit Behinderung oder besonderem Förderbedarf darf davon abgesehen werden, wenn die Verfahren im Blick auf die Art und Schwere der Behinderung nicht zur Anwendung geeignet sind, oder bei diesen Kinder anderweitige fachlich aussagekräftige Befunde bereits nachgewiesen sind.

Folgende Verfahrensschritte wurden im § 91 des Schulgesetzes im Einvernehmen mit dem Sozialministerium festgelegt.

### **1. Basisuntersuchung zur Sprachstandsfeststellung**

Der Kinder- und Jugendärztliche Dienst führt im Rahmen der Einschulungsuntersuchung, die 15-24 Monate vor der Einschulung vorgesehen ist, bei allen Kindern (Ausnahmen siehe obiger Abschnitt) die Basisuntersuchung durch. Die Untersuchung erfolgt mit dem Verfahren: Heidelberger Auditive Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE). Ergänzende Verfahren sind unter Verantwortung des Sozialministeriums einsetzbar.

„Das Verfahren dient der individuellen Sprachstandsfeststellung und wird in einem dazugehörigen Erhebungsbogen gemeinsam mit den anamnestischen Daten, bereits vorhandenen Befunden und Informationen zur Sprachentwicklung und verschiedenen aktuellen Sprachbefunden festgehalten.“ (VERWALTUNGSVORSCHRIFT)

### **2. Verpflichtende Sprachstandsdiagnose**

Kinder, die bei der Basisuntersuchung auffällige Ergebnisse aufwiesen, also potenziell als sprachbeeinträchtigt eingestuft wurden, werden erneut durch eine verpflichtende Sprachstandsdiagnose mit dem standardisierten Verfahren SETK 3-5 (Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder) überprüft. Die Durchführung geschieht im Gesundheitsamt durch Mitarbeiter des Gesundheitsamtes.

In einem Befundbogen wird die Sprachentwicklung des Kindes von einem Arzt festgehalten und mit der Einwilligung der Eltern an die Kindertageseinrichtung, den Träger der Einrichtung und die zukünftige Schule ausgehändigt. Die Sprachbewertung wird nach intensiven Förderbedarf, Förderbedarf und kein Förderbedarf/ohne Befund kategorisiert. Aufgrund der Sprachbewertung werden folgende Förderhinweise gegeben:

- Förderung im Kindergarten im Rahmen des Orientierungsplans
- spezielle pädagogische Förderung mit zusätzlichen intensiven Fördermaßnahmen
- Sprachheilpädagogische Maßnahmen im Rahmen des sonderpädagogischen Frühförderung/ ambulanter Sprachheilkurse
- Empfehlung zum Besuch eines Schulkindergartens
- Logopädie auf Verordnung des Arztes

(vgl. VERWALTUNGSVORSCHRIFT)

## **5.1 Heidelberger auditive Screening in der Einschulungsdiagnostik**

Das Heidelberger auditive Screening in der Einschulungsdiagnostik (HASE) ist ein standardisiertes Elizitationsverfahren (siehe Kapitel 4.2) und wurde von Hermann SCHÖLER und Monika BRUNNER entwickelt. Im Folgenden werde ich mich auf die zweite aktuelle Ausgabe von HASE beziehen.

### **5.1.1 Zielsetzung des Verfahrens**

Die Schuleingangsuntersuchung wird genutzt, um Kinder mit einem Risiko für Spracherwerbs- und nachfolgend in der Schule Schriftspracherwerbsschwierigkeiten frühzeitig und zuverlässig aufzufinden.

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die prognostische Validität nur erfüllt wird, wenn die erforderlichen Aufgaben per CD abgespielt werden.

„ Mit einem Screening wie HASE kann man nicht fördern – dies können diagnostische, auch die sogenannten förderdiagnostischen Verfahren sowieso nicht“ ( BRUNNER/SCHÖLER, S. 7).

Hiermit wird klar betont, dass mit HASE keine Förderung stattfinden kann, sondern es nur ein einfaches, zeitökonomisches und verlässliches Verfahren ist, um Lese-Rechtschreib-Risiken bereits vor Schuleintritt frühzeitig offenzulegen.

Bei der Früherkennung von Risikokindern kommt es in erster Linie darauf an, keine gefährdeten Kinder zu übersehen, (...)– dies gelingt mit HASE laut (BRUNNER/SCHÖLER 2008, S. 48).

### **5.1.2 Theoretische Grundlagen**

- Überprüfung der sprachlichen Leistungsfähigkeit

Durch das *Nachsprechen von Sätzen* werde gezielte Strukturen, eine korrekte Reproduktion, sowie die grammatische und semantische Verarbeitung des Satzes geprüft. Es wird nicht nur die Produktion, sondern ebenfalls das Verstehen von sprachlichen Äußerungen geprüft.

- Überprüfung der semantischen Strukturierung der Sprache

Das Erkennen eines Wortstammes (Morphem) als bedeutungstragende Einheit ist eine Voraussetzung für korrektes Rechtschreiben. Kindern wird das Rechtschreiben leichter fallen, wenn sie von einem schriftlich bekannten Wort auf ein unbekanntes, aber zum gleichen Wortstamm gehörendes Wort schließen können. Abgeprüft wird dies im Subtest *Erkennen von Wortfamilien*.

- Überprüfung des auditiven Arbeitsgedächtnisses

Für den Lese- und Rechtschreibprozess ist es von Bedeutung, Informationen (Laute, Buchstaben und Wörter) für eine bestimmte Zeit im Arbeitsgedächtnis zu speichern. HASE prüft dies in den Tests *Nachsprechen von Kunstwörtern* und *Wiedergeben von Zahlenfolgen* ab.

### 5.1.3 Aufbau

Das Screening besteht aus vier Subtests mit jeweils bis zu zehn Items. Bei der HASE-Kurzform für Vierjährige Kinder entfällt der Untertest *Erkennen von Wortfamilien*. Bei den Subtests *Nachsprechen von Sätzen* und *Wiedergeben von Zahlenfolgen* gibt es zu den einzelnen Aufgaben b) Items, welche nur abgeprüft werden wenn a) nicht korrekt reproduziert wurde. Die Ergebnisse können in einem Profil graphisch dargestellt werden.

#### NS- Nachsprechen von Sätzen

Die zehn Sätze variieren in ihrer Komplexität. Geprüft wird die Herstellung grammatischer Kongruenz in Nominalphrasen, insbesondere in Präpositionalphrasen.

Bsp.: Hinter der Schaukel gräbt Peter ein Loch.



### WZ- Wiedergeben von Zahlenfolgen

Das Kind muss eine Zahlenfolge korrekt reproduzieren. Die Zahlenfolge steigt von zwei bis sechs kontinuierlich an und es werden nur einsilbige Zahlen zwischen 1 und 10 verwendet. Die auditiv-serielle sprachunspezifische Kurzzeitbehaltensleistung der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses wird erfasst.

Bsp.: 5 2 8 1 4

### EW- Erkennen von Wortfamilien

Es wird erfasst, ob das Kind vom Klang eines Wortes abstrahieren und nach semantischer Zusammengehörigkeit kategorisieren kann. Das Kind muss erkennen, welche Wörter dasselbe Hauptmorphem besitzen, beziehungsweise welches Wort nicht zur Wortfamilie gehört.

Bsp.: Wäsche – Wände – waschen

### NK- Nachsprechen von Kunstwörtern

Dem Kind werden neun mehrsilbige Wörter vorgespielt, die es unmittelbar nachsprechen soll. Die Silbenzahl pro Wort nimmt von zwei- bis viersilbig kontinuierlich zu. Mit dieser Aufgabe wird die Kapazität und die Verarbeitungsgenauigkeit der phonologischen Schleife überprüft. Ebenfalls wird ein Zauberwort abgefragt, bei dem artikulatorische Leistungen sowie die Mehrfachkonsonanz überprüft wird.

Bsp.: Wunore, Zauberwort: Abrakadabra

Anzumerken ist, dass die Auswertung nach einem Punktesystem erfolgt, indem dann je nach Punktzahl kritische Werte ermittelt werden können. Durch ein sogenanntes Leistungsprofil kann ermittelt werden, ob ein Risiko für Schriftspracherwerbsstörung vorliegt oder ein Förderbedarf in der deutschen Sprache zugrunde liegt. Sind Kinder in diesem Verfahren auffällig, kommt es laut VERWALTUNGSVORSCHRIFT zur verpflichtenden Sprachdiagnose (mit dem Verfahren SETK 3-5) die im nächsten Kapitel beschrieben wird.

## 5.2 Sprachenwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder

SETK 3-5 ist ein standardisierter Sprachentwicklungstest und wurde von Hannelore GRIMM 2001 entwickelt. Überprüft werden in diesem Verfahren rezeptive und produktive Aspekte des Spracherwerbs, sowie Aspekte des auditiven Gedächtnisses.

### 5.2.1 Aufbau

Der Test besteht aus sechs Untertests, die sich auf folgende drei Bereiche beziehen:

- Sprachverstehen

Dazu gehört der Untertest *Verstehen von Sätzen (VS)*, in dem dreijährige Kinder neun vorgesprochene Sätze einem von vier Bildern zuordnen und vier Instruktionen mit Figuren ausführen sollen. Mit vier- bis fünfjährige Kinder werden ausschließlich fünfzehn Manipulationsaufgaben, also ohne Bildkarten, bearbeitet.

Bsp.: „Leg den blauen Stift unter den Sack.“

- Sprachproduktion

Der Untertest *Enkodierung semantischer Relationen (ESR)* wird nur mit Dreijährigen durchgeführt. Es wird überprüft, wie vollständig und präzise es Kindern gelingt, auf Bildkarten dargestellte Inhalte zu verbalisieren. Es werden Präpositionalstrukturen wie *auf*, *unter* und *zwischen* abgeprüft.

Bsp.: Die Puppe sitzt zwischen den Schränken.

Im Subtest *Morphologische Regelbildung (MR)* werden fünf Pluralformen des Deutschen anhand von Wörtern und Kunstwörtern geprüft.

Bsp.: Hand – Hände, Tapsel – Tapseln,

– Sprachgedächtnis

Im Test *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)* soll das Kind zwei- bis fünfsilbige Kunstwörter nachsprechen um die Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses zu prüfen. Vergleichbar ist dieser Test mit dem Untertest „Nachsprechen von Kunstwörtern“ aus dem HASE.

Bsp.: Dilecktichkeit

Beim Untertest *Gedächtnisspanne für Wortfolgen (GW)* soll das Kind Wortfolgen, die aus zwei- bis sechs Silben bestehen, unmittelbar nachsprechen. Gemessen wird die Fähigkeit, bekannte aufeinanderfolgende, jedoch inhaltlich unverbundene Wörter zu speichern und in der vorgegebenen Abfolge zu reproduzieren.

Bsp.: Hund – Bett – Milch – Lied – Kopf

Bei der Überprüfung des *Satzgedächtnisses (SG)* soll das Kind vorgesprochene Sätze korrekt nachsprechen. Diese Gedächtnisleistung ist, im Vergleich zu den vorherigen „Nachsprechtests“ (PGN) und (GW), auf der Satzebene angesiedelt. Es geht um die Nutzungsfähigkeit von grammatischen Kenntnissen, die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind.

Bsp.: Auf einer dummen Flasche strickt ein kaputter Vogel.

Zur Auswertung gibt es einen Protokollbogen, in dem die Rohwerte der Untertests eingetragen werden. Daraus lassen sich T- Werte und Prozentränge für die einzelnen Subtests ermitteln.

### 5.3 Konsequenzen für die Förderung?

Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Versuch, die Sprachfähigkeit von Kindern flächendeckend zu erfassen, positiv ist. Kinder mit Förderbedarf sollen frühzeitig entdeckt werden, um dann kind- und entwicklungsgerechte Förderung zu erhalten.

Das Heidelberger auditive Screening zur Einschulungsuntersuchung stellt klar das Ziel, Kinder mit einem Risiko für Spracherwerbs- und nachfolgend in der Schule Schriftspracherwerbsschwierigkeiten frühzeitig und zuverlässig aufzufinden (vgl. BRUNNER/SCHÖLER 2008). Mit HASE wird nicht das Ziel verfolgt, Förderziele für die Kinder abzuleiten, sondern ausschließlich Risikokinder ausfindig zu machen.

Es ist zu bedauern, dass dieses Screening die Fähigkeiten der Kinder durchgängig auf Rechtschreiben reduziert. Beispielsweise wird dies bei der Überprüfung der semantischen Strukturierung, im Untertest *Erkennen von Wortfamilien*, deutlich.

„Das Erkennen eines Wortstammes (Morphem) als bedeutungstragende Einheit, also die semantische Strukturierung der Sprache, ist eine Voraussetzung für korrektes Rechtschreiben“ (BRUNNER/SCHÖLER 2008, S. 11).

Viel wichtiger ist jedoch, wie im Orientierungsbogen im Kapitel 8 dargestellt wird, ob das Kind Strategien kennt und nutzt, um seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern.

Laut GRIMM<sup>5</sup>, (S.8:)

„...können kommunikative Fähigkeiten nicht sehr gut im Rahmen standardisierter und normierter Tests gemessen werden.“

Sie seien zu komplex und vielschichtig, darum wird im SETK 3-5 davon abgesehen.

---

5 In: Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher zum SETK 3-5.

Des weiteren wird in mehreren Untertests aus HASE (NK,WZ) und SETK 3-5 (PGN, GW, SG) das sogenannte phonologische Arbeitsgedächtnis überprüft.

Laut HASSELHORN/WERNER (2000) gilt jedoch:

„Zur Erfassung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses bzw. seiner Funktionstüchtigkeit werden in der Regel die Gedächtnisspanne und die Sprechrate unter verschiedenen Variationen herangezogen. Allerdings besteht keine Isomorphie zwischen den konkreten Messverfahren und den hypothetisch angenommenen Prozessen und Mechanismen des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. Bei jeder einzelnen Aufgabe können unterschiedliche Prozesse und Mechanismen das Verhalten und damit die Leistung beeinflussen. Dies gilt auch für die (...) vorgeschlagene Anforderung des Nachsprechens von Kunstwörtern“ (HASSELHORN/WERNER, S. 366).

Somit wäre anzuzweifeln, ob das phonologische Arbeitsgedächtnis mit Verfahren überhaupt messbar ist, beziehungsweise ob die betreffenden Untertests aussagekräftig sind.

Unverständlich ist, weshalb bei Risikokindern nach HASE noch einmal ein standardisiertes Verfahren eingesetzt wird, welches wiederum keine Auskunft über Förderziele gibt. GRIMM selbst sagt, dass informelle Verfahren wie Beobachtungen oder Analysen von Interaktionssituationen angebracht wären (vgl. GRIMM<sup>6</sup>, S.8).

Den Kindern wird der SETK 3-5 als Spiel eingeführt (vgl. GRIMM 2001, S. 25). Sie sollen beim Untertest (VS) beispielsweise fünfzehn Handlungen losgelöst von jeglichem Kontext ausführen. Ebenso werden Präpositionen abgefragt ohne Wechselpräpositionen zu berücksichtigen. Die Pluralbildung wird an Kunstwörtern geprüft – hier stellt sich die Frage, wie der Plural erworben wird: durch semantische Relationen oder Regelbildung?

Und wo bleibt bei all dieser Testeuphorie das Kind?

---

6 In: Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher zum SETK 3-5.

Zwischen den durchzuführenden Tests HASE und SETK 3-5 vergeht wertvolle Zeit, in der das Kind theoretisch schon individuelle Förderung erhalten könnte. Die Testsituationen sind für das Kind befremdlich und künstlich. Es kommt eine unbekannte Person aus dem Gesundheitsamt in die Kindertageseinrichtung und spielt dem Kind, in einer eins zu eins Situation, eine CD vor, die es größtenteils nachsprechen soll. Zudem sind die Kindertageseinrichtung in ihrem Alltag beeinträchtigt, da sie für den Testzeitraum von vier bis fünf Tagen einen separaten Raum zur Verfügung stellen müssen.

Wenn die Kinder im HASE auffällig finden, findet die Überprüfung mit dem SETK 3-5 statt. Zur Durchführung müssen die Kinder mit ihren Eltern ins Gesundheitsamt. Erschwerend zu der künstlichen Testsituation und der unbekannten Person, die den Test durchführt, kommt nun auch noch ein fremder Durchführungsort hinzu.

Wäre es nicht sinnvoller, bei Kindern, die im HASE auffällig waren, informelle Verfahren einzusetzen, um einen adäquaten Förderplan erstellen zu können und um den Kindern diese befremdliche Testsituation ein zweites Mal zu ersparen?

DANNENBAUER (2002, S.145) äußert sich zu einem informellen Verfahren im Vergleich zu einem standardisiertem Test folgendermaßen:

„Zusammenfassend kann man sagen, dass die sorgfältige linguistische Analyse transkribierter Kindersprache aus förderdiagnostischer Perspektive einen zwar arbeitsintensiven aber unverzichtbaren Teil fachgerechter Diagnostik darstellt, dessen Informationswert den vieler anderer Untersuchungsverfahren (z.B. Sprachentwicklungstests) übersteigt.“

## **6 Sprachförderung**

Im folgenden Kapitel möchte ich zuerst eine Abgrenzung der Begriffe Sprachförderung und Sprachtherapie vornehmen, danach die Grundlagen und Anforderungen an die Förderung aufzeigen, sowie den Blick auf die Erwachsenen richten, um die Sprachförderung optimal zu gestalten. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass sich die Sprachförderung von mehr- und einsprachigen Kindern nicht unterscheiden muss, sondern im Gegenteil auf denselben Grundlagen basiert.

### **6.1 Sprachförderung oder Sprachtherapie?**

Der Bedarf an sprachlicher Förderung ist momentan ein aktuelles Thema. Jedoch werden die Begriffe Sprachförderung und Sprachtherapie häufig verwechselt oder synonym verwendet. Im „Dschungel der Verwirrung“ werden sogar Begriffe wie Sprachheilförderung, Fördertherapie oder therapeutische Fördermaßnahmen benutzt. Darum ist das Verständnis von Sprachförderung und Sprachtherapie essentiell wichtig, denn sie beinhalten verschiedene Bedeutungen. Die Übergänge zwischen Förderung und Therapie sind, je nach Art und Intensität der Maßnahme, fließend.

#### **6.1.1 Sprachförderung**

Sprachförderung weist einen Bezug zu diagnostizierten sprachlichen Schwierigkeiten des Kindes auf und versucht diese zu beheben. Der Begriff Sprachförderung ist sehr umfassend und bezeichnet häufig alle sprachlichen Aktivitäten, die das Kind erlebt. Sprachförderung wird als eine unspezifische Entwicklungsbegleitung angesehen, da viele Strategien der Sprachförderung intuitiv von Bezugspersonen verwendet werden. Zur Sprachförderung gehört somit auch das Singen und Klatschen von Liedern, das Betrachten und Benennen von Bildern, Büchern und Gegenständen. Sprachförderung findet also normalerweise von Geburt an und in natürlichen Kommunikationssituationen statt, welche die gesunde Entwicklung des Kindes unterstützen.

Sprachförderung unterliegt der Bildungs- und Sozialpolitik und wird in Kindertageseinrichtungen häufig in Gruppen durchgeführt. Anzumerken ist, dass die Sprachförderung kein Heilmittel ist, also nicht auf Rezept vom Arzt verordnet wird und ihr meist keine differenzierte Diagnostik vorausgeht. Die Förderung in Kindertageseinrichtungen oder im Elternhaus verläuft nicht auf die Fähigkeiten oder Schwierigkeiten des Kindes abgestimmt, sondern in Gruppen, ohne individuelles Förderziel des einzelnen Kindes (vgl. DE LANGEN-MÜLLER/MAIHACK).

Sprachförderung kann auch bewusst und systematisch im Sinne der Prävention eingesetzt werden, wenn ein erschwerter Spracherwerb des Kindes vorliegt. Claudia IVEN (2007, S. 46) äußert sich folgendermaßen dazu:

„Kinder aus einem spracharmen häuslichen Umfeld oder mit begrenztem Kontakt zur deutschen Sprache hatten wenig Gelegenheit, sich ein funktionierendes Sprachsystem anzueignen und können von allgemeinen Sprachfördermaßnahmen in der Kita gut profitieren.“

Ganz klar äußert sie sich aber auch dazu, dass wenn, abgesehen von der Quantität und Qualität der sprachlichen Anregungen im sozialen Umfeld, dennoch Sprachstörungen vorliegen, das Kind eine Sprachtherapie benötigt und dass dies nicht durch eine allgemeine Sprachförderung zu ersetzen ist. Die Aufgabe der Sprachförderung ist es vor allem, therapeutische Prozesse zu begleiten und die erzielten Erfolge zu stabilisieren. Durchgeführt werden kann sie von allen Bezugspersonen des Kindes, d.h. den Eltern, Erziehern, Pädagogen und Sprachtherapeuten. Meist geschieht dies, wie oben erwähnt, auch intuitiv. Je mehr Fort- oder Weiterbildung die Person erfahren hat, desto wirkungsvoller kann die Förderung angewendet werden. IVEN (2007) weist darauf hin, dass zu einer systematischen Sprachförderung eine langjährige, hochspezifische Ausbildung nötig ist um ein hohes Kompetenzniveau zu erhalten.

Für das Vorgehen in dieser Arbeit ist es bedeutsam, dass Sprachförderung hier durchaus zielgerichtet geschieht und sich an den Fähigkeiten und Interessen des Kindes orientiert, also bei individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten ansetzt. Zudem basiert sie auf einer differenzierten Diagnostik und soll durch ausgewählte



Maßnahmen die sprachliche Entwicklung des Kindes unterstützen und fördern. Sie wird in diesem Fall also bewusst und systematisch eingesetzt und ist daher vom allgemeinen Verständnis der Sprachförderung, also für alle sprachlichen Aktivitäten mit Kindern, klar abzugrenzen.

### **6.1.2 Sprachtherapie**

Um die Sprachtherapie von der Sprachförderung abzugrenzen sind bei der Therapie folgende Bedingungen vorzusetzen: eine ärztliche Untersuchung, eine Heilmittelverordnung sowie eine gezielte Diagnostik. Die Heilmittelverordnung erfolgt bei Kindern, bei denen eine Sprachentwicklungsverzögerung vorliegt oder die Gefahr einer solchen besteht. Die Kosten dafür werden von den Krankenkassen bzw. Krankenversicherungen getragen. Die Sprachentwicklung kann verzögert sein, es können ungewöhnliche Entwicklungsprozesse auftreten und verschiedene Sprachebenen können betroffen sein.

Claudia IVEN (2007, S. 46) unterscheidet zwischen Kindern, welche eine Sprachförderung brauchen und denen, welche eine Sprachtherapie benötigen, deutlich, indem sie schreibt:

„Das „nur“ in seiner Entwicklung aufgehaltene Kind kann von zusätzlichen Fördermaßnahmen profitieren, das sprachbehinderte Kind aber nicht: Es braucht spezialisierte, individuelle und professionelle Hilfe, und die Gefahr, wenn alle über einen Förderkamm geschoren werden, ist, dass das therapiebedürftige Kind auf der Strecke bleibt.“

Die Durchführung einer Sprachtherapie erfolgt durch Sprachtherapeuten oder Logopäden und bedeutet eine spezialisierte, individuelle und professionelle Hilfe. Als erstes wird das Sprachsystem des Kindes beschrieben, um dann eine Prognose über den Entwicklungsstand des Kindes zu machen. Es ist sinnvoll, wenn die Sprachtherapie möglichst früh beginnt, um die natürlichen Spracherwerbsmechanismen des Kindes zu nutzen. Es werden störungsspezifische Methoden angewandt, wobei hierfür keine reinen Übungshandlungen mehr benutzt werden,

sondern bei den individuellen Fähigkeiten und Interessen des Kindes angesetzt wird. Durch gezieltes Modellverhalten und andere kindgerechte und störungsspezifische Methoden sollen Entwicklungsprozesse angestoßen und Umstrukturierungen im kindlichen Sprachsystem bewirkt werden.

Man sollte sich trotzdem im Klaren darüber sein, dass dies ein Versuch ist, die Begriffe künstlich voneinander zu trennen. Die Grenzen sind fließend und eine eindeutige Abgrenzung beider Bereiche ist mit dem derzeitigen Wissenstand der Forschung noch nicht leistbar.

### **6.2 Anforderungen an die Sprachförderung**

Zu Beginn möchte ich auf zwei Punkte hinweisen, die für die Sprachförderung von grundlegender Bedeutung sind. Erstens ist es wichtig, eine gute Beziehung zu dem Kind aufzubauen. Die Kontaktaufnahme und das erste Kennenlernen haben meist großen Einfluss auf den folgenden Beziehungsaufbau zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. Zweitens soll die Förderung keine zwanghafte Maßnahme darstellen. Das Kind soll Spaß am Lernen haben und ihm soll die Möglichkeit gegeben werden, Sprechfreude entwickeln zu können.

Um individuelle Ziele für die Förderung zu bestimmen, wird eine differenzierte Diagnostik, wie im Kapitel 4 beschrieben, vorausgesetzt. Der Einbezug biographischer Daten, sowie die Abklärung organischer Voraussetzungen sollten selbstverständlich sein.

In der Sprachförderung sollten Situationen geschaffen werden, welche für die Kinder lernförderlich sind und die es ihnen ermöglichen, ihr Wissen zu erweitern. Ziel ist es, eine optimale Passung zwischen Lerninhalten und Fähigkeiten der Kinder zu erreichen. An dieser Stelle verweise ich auf die im Kapitel 4 aufgeführten Leitfragen von Mechthild DEHN (2007), die ich meiner durchgeführten Diagnostik im Kapitel 10 zugrunde legen möchte.

Bedeutsam für die Förderung ist, an den individuellen Stärken und Interessen der Kinder anzusetzen, sowie Ideen der Kinder anzunehmen und in die Förderung mit aufzunehmen. Ebenso müssen emotionale Bedürfnisse und die Lebenssituation der Kinder während der Förderung berücksichtigt werden.

Wie in den vorausgegangenen Kapiteln dargestellt, ist die Sprachentwicklung als interaktionales Geschehen zu betrachten. Demnach wird die Sprachförderung als Kommunikationsprozess gesehen und ebenso gestaltet. Es ist wichtig, dass Kinder Handlungen kommunikativ erleben und verstehen und dass sie durch ihr eigenes Handeln die Realität und das Umfeld zu ihren Gunsten verändern können. Essentiell für die Förderung ist daher, dass strukturierte Handlungskontexte und Formate geschaffen werden, durch die die Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend Sprache aufnehmen und auch erweitern können. Auch die Anwendung nonverbaler Kommunikationsmittel, wie Mimik und Gestik, welche das Sprachverständnis unterstützen, sollten in Fördersituationen integriert sein.

Wie im Orientierungsplan aufgenommen, stellt das Spielen für Kinder im Elementarbereich eine altersgerechte Tätigkeit dar. Spielformate bieten sich aufgrund des hohen motivationalen Charakters und dem ungezwungenen, entstehenden Dialog zur Förderung an. Erst wenn ein gemeinsames Thema vorhanden ist, entstehen auch Anlässe, um über etwas zu kommunizieren (vgl. BÜRKI 2000). Darum ist es wichtig, ein passendes, für das Kind bedeutsames, Rahmenthema für eine bestimmte Fördereinheit zu finden.

Grundlage für die Sprachförderung ist der „inszenierte Spracherwerb“ nach DANNENBAUER (2002). Dieser orientiert sich am kindlichen Entwicklungstempo, die Nutzung der Sprache als Verständigungsmittel steht im Mittelpunkt der Förderung. Auch er betont, dass reale Handlungskontexte, der gemeinsame Dialog und der Alltag der Kinder die Basis für die Förderung bilden.

Für das Selbstbild von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist es wichtig, einen wertschätzenden Umgang mit der Erstsprache zu pflegen und Kompetenzen des Kindes – in dieser Sprache – in die Förderung mit einzubeziehen.

Zudem ist für eine optimale Förderung wichtig, dass man eine vertraute und angenehme Atmosphäre schafft, in der sich das Kind wohlfühlen und öffnen kann. Dazu gehört beispielsweise eine bequeme Sitzgelegenheit, um ein Bilderbuch zu betrachten.

Anna WINNER (1996) stellt in ihrem Artikel wichtige Punkte für die Sprachförderung zusammen. Sie legt Zuwendung, Zuhören und Verständnis als Grundprinzipien der Sprachförderung fest. Die unterdurchschnittlichen sprachlichen Fähigkeiten von Kindern liegen nicht daran, dass in Familien zu wenig geredet wird, sondern viel zu wenig zugehört wird. In diesem Zusammenhang bedeutet zuhören nicht schweigen, sondern vielmehr aktives verstehen wollen, was der Kommunikationspartner zum Ausdruck bringen möchte um dann eine passende Rückmeldung zu geben. WINNER betont, dass es wichtig ist, Gelegenheiten zu suchen, in denen man den Kindern zuhören kann, um ihnen die Möglichkeit zu geben, die eigenen Erfahrungen sprachlich zu ordnen und auszudrücken.

Im Jahr 1994 wurden von der Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik Leitlinien für die pädagogische Förderung sprachbehinderter Menschen herausgegeben. Im Folgenden möchte ich zusammenfassend die ersten vier Punkte des Kriterienkatalogs zur Förderung darstellen (vgl. BRAUN et al. 1995).

### *1. Theoriegeleitete Förderung*

Die gewählten Methoden müssen aus dem Fachwissen über spracherwerbs- und sprachgebrauchsbestimmende Prozesse und ihre Störungen abgeleitet werden.

### *2. Entwicklungsorientierte Förderung*

Sprachförderung sollte sich am normalen Spracherwerb orientieren.

### *3. Zielgerichtete Förderung*

Ziel aller Vorgehensweisen muss immer die lebensbedeutsame Weiterführung kommunikativer und sprachlicher Fertigkeiten zu sprachlicher und sozialer Handlungsfähigkeit im Prozess der Selbstverwirklichung sein.

### *4. Planvoll strukturierte Förderung*

Die Förderung sollte auf kommunikativ bedeutsamen Situationen, die vom Lernenden als subjektiv sinnvoll empfunden werden, aufgebaut sein.

Hinzuzufügen ist noch, dass die Eltern in die Förderung miteinbezogen werden sollten. Damit ist nicht gemeint, dass sie an der Förderung selbst teilnehmen sollen, sondern, dass sie Kenntnisse über den Spracherwerbsprozess erhalten, informiert werden auf welchem Entwicklungsstand sich ihr Kind befindet und Abläufe und Inhalte der Förderung kennen. Regelmäßige Elterngespräche, – keine „Tür und Angelgespräche“, sondern Gespräche in ruhiger Atmosphäre und ohne Störungen, sind wichtig, um besondere Probleme oder Fortschritte des Kindes anzusprechen. Natürlich sollten Eltern die Möglichkeit bekommen, Informationen zu erhalten, beispielsweise wie sie zu Hause sprachförderlich mit ihrem Kind umgehen können. Es muss dem Therapeuten/Pädagogen jedoch klar sein, dass die Eltern die Verantwortung für ihr Kind tragen und entscheiden, ob sie die Empfehlung annehmen und umsetzen möchten oder nicht. Auf keinen Fall sollten die Eltern in die Rolle des Cotherapeuten gedrängt werden, denn dies kann die Eltern-Kind-Beziehung stören.

Abschließend und zusammenfassend steht das Zitat von Anna WINNER (2008, S. 9):

„Sprachförderung ist eigentlich ganz einfach. Man muss Kindern vielfältige Erfahrungen ermöglichen, geistige Konflikte schüren und mit ihnen aushalten und ihnen für diese Erfahrungen passende sprachliche Mittel anbieten. Das geht nur in der konkreten Handlung, im direkten Kontakt mit Kindern, im gemeinsamen Gespräch.“

Weiter betont sie, dass wir uns für das Denken der Kinder interessieren müssen und die Perspektive des Kindes einnehmen sollen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu fördern.

### 6.3 Ein Blick auf die Erwachsenen

Um die Förderung mit dem Kind optimal zu gestalten, ist auch immer wieder der Blick auf sich selbst zu richten. In diesem Kapitel liegen die Schwerpunkte auf den Bereichen: Grundhaltung zum Aufbau einer förderlichen Beziehung, den Gesprächsregeln der Erwachsenen und den Modellierungstechniken nach DANNENBAUER (2002).

Da Sprache über Beziehungen erworben wird, sind folgende Grundhaltungen für eine gute Zusammenarbeit und das Wohlfühlen der Kinder notwendig (vgl. DAMMER 2008).

#### ***Wertschätzung:***

Die Wertschätzung wird als positive emotionale Haltung beschrieben, die sich durch Wärme und Rücksichtnahme beschreiben lässt.

#### ***Verständnis und Empathie:***

Dies beschreibt ein Hineinversetzen oder Einfühlen in seinen Gesprächspartner.

#### ***Echtheit:***

Ein ehrliches Auftreten ohne Fassade oder ohne sich zu verstellen zählt ebenso zu den Grundhaltungen.

Kinder spüren Freude am Sprechen, wenn ihre Äußerungen vom Gesprächspartner wohlwollend aufgenommen und ernst genommen werden. Auf Grund dessen sind **Gesprächsregeln für Erwachsene** im Gespräch mit Kindern von wichtiger Bedeutung. Die Sprechweise und der Gesprächsinhalt sollten dem Sprachverständnis und der Vorstellungswelt der Kinder entsprechen. Man sollte darauf achten, einfache Sätze zu bilden und klare sowie deutliche Anweisungen zu geben. Auf keinen Fall sollte der Erwachsene eine künstliche „Babysprache“ entwickeln, so dass sich das Kind dadurch nicht ernst genommen fühlt.

Für Kinder und Erwachsene ist es für das gemeinsame Agieren ebenso bedeutsam, **Kommunikationsregeln** zu beachten und einzuhalten. Wie Anna WINNER (2008) ist auch Bettina DAMMER (2008) der Meinung, dass das Zuhören eine wichtige Bedeutung in der Kommunikationssituation einnimmt. Es ist eine wichtige Voraussetzung, Kindern zu zeigen, dass man sich für sie interessiert, wissen will, was sie zu sagen haben und sie als gleichwertige Gesprächspartner ansieht. Im Dialog muss man der Erzählung des Kindes Aufmerksamkeit schenken, auch indem man durch Blickkontakt und der ganzen Körperhaltung Interesse ausdrückt (vgl. DAMMER 2008).

Die Punkte fünf und sechs aus dem Kriterienkatalog zur Förderung (vgl. BRAUN et al. 1995) lenken den Blick in folgender Weise auf die Erwachsenen:

### *5. Professionelle Förderung*

Der Pädagoge sollte immer wieder einmal seine eigene Rolle im Fördergeschehen reflektieren, um eine professionelle Förderung gewährleisten zu können.

### *6. Methodenkritische Förderung*

Förderinhalte und Methoden sind in ihrer individuellen Angemessenheit und Effektivität fortlaufend kritisch zu hinterfragen und an Veränderungen im Fördergeschehen anzupassen.

Wie auch unter Punkt fünf des Kriterienkatalogs erwähnt ist es wichtig, dass Erwachsene das eigene **Sprachverhalten reflektieren**, darum im Folgenden eine Auflistung wesentlicher Punkte, um sich selbst kritisch zu betrachten.

- Gehen Anregungen und Gesprächsinhalte immer von mir aus oder beginnt das Kind auch selbst ein Gespräch?
- Kann ich als Erwachsener lange Pausen oder Schweigen des Kindes aushalten und zulassen?
- Wie hoch ist der Gesprächsanteil des Kindes? Rede ich selbst zu viel?
- Nehme ich dem Kind Antwortmöglichkeiten weg, indem ich die Fragen selbst zu schnell beantworte?

- Verstehe ich das Kind gut? Oder weiß ich oft nicht was das Kind mit dem Gesagten meint?
- Überspiele ich Situationen, in denen ich das Kind nicht verstanden habe, oder kann ich das offen zugeben?
- Vervollständige ich die Sätze der Kinder, wenn sie ins Stocken geraten? Oder kann ich geduldig abwarten bis das Kind ausgesprochen hat?
- Wie gebe ich dem Kind eine Rückmeldung damit es weiß, dass ich es verstanden habe?

(vgl. WINNER 1996, S. 19)

Für die Sprachförderung von Kindern ist es wichtig, dass Erwachsene auch sprachliche Modelle anbieten, die die Kinder dann in ihren eigenen Wortschatz integrieren können. Bekannt und wirksam sind „die Techniken des Modellierens“ von DANNENBAUER (2002). Diese wurden aus der Mothereseforschung abgeleitet. „Motherese“ bedeutet das vereinfachte, intuitive, lernförderliche Sprachverhalten von Müttern gegenüber ihren Kindern. Der Unterschied zwischen den intuitiv angewendeten Sprachmodellen von Müttern und den eingesetzten Techniken in der Therapie besteht darin, dass die Sprachformen in der Therapie bewusst, zielgerichtet und systematisch eingesetzt werden.

Durch die in der folgenden Tabelle aufgeführten Modellierungstechniken soll der Spracherwerbsprozess auf kindgerechte Art und Weise unterstützt werden. Es gibt Modelle, die den kindlichen Äußerungen vorausgehen und welche, die ihnen folgen.



Bezeichnung	Funktion	Beispiel
<b>kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle</b>		
Präsentation	gehäufte Einführung der Zielform	Perfektbildung: „ <i>Hast</i> du <i>gesehen</i> ?“ Ich <i>habe</i> eine Kugel <i>genommen</i> .
Parallelsprechen	Versprachlichung kindlicher Intentionen	Innerphrasale Kongruenz: „Du willst <i>ein</i> großes Auto. Aha, <i>ein</i> rotes. Und dieser grüne Bagger?..“
Linguistische Markierung	Versprachlichung vorrangig beachteter Situationsmerkmale	Genus/Masculinum: „Ein komischer Löffel. <i>Er</i> ist groß. Hast du auch so einen?“
Alternativfragen	Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung	Präpositionalphrase in Akkusativ/Dativ: „Liegt er noch <i>im</i> Bett oder ist er schon <i>ins</i> Bad gegangen?“
<b>kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle</b>		
Expansion	Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Agens-Aktion-Lokativ: „Wauwau fort“. „Ja, der <i>Wauwau läuft fort</i> . Er <i>läuft zum</i> Tor..“
Umformung	Veränderung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Subjekt- Verb- Inversion: „ <i>Wir nehmen</i> Pferde.“ „Gut, dann <i>nehmen wir</i> Pferde.“ „ <i>Nehmen wir</i> auch...“
Korrektives Feedback	Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur	Verbzweitstellung mit Modalverben: „Der Krankenwagen nicht <i>kommen muß</i> “. „Nein, der Krankenwagen <i>muss nicht kommen</i> .“
modellierte Selbstkorrektur	Nachahmung kindlicher Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur	Verbflexion: „Und du <i>hol</i> Teller“. „Okay und du <i>hol</i> ..nein, falsch!... und du <i>holst</i> Tassen“.
Extension	Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur	Trennung von Verb und Negationswort: „Du kannst nicht das machen“. „Nein, ich habe das nicht gelernt.“

Abb.6: Modellierungstechniken

## 6.4 Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung

Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung kann mit allen Kindern einer Gruppe durchgeführt werden und soll vor allen Dingen die Sprechfreude der Kinder anregen und allen Beteiligten Spaß machen. Die Grundlagen für eine gelingende Förderung wurden in den vorausgehenden Kapitel näher erläutert und werden auch in der Kindertagesstätte vorausgesetzt. Im Folgenden sollen anregende Beispiele für eine Förderung in der Gruppe dargestellt werden.

**Lieder, Reime, Fingerspiele und Verse** machen vielen Kindern Freude und haben einen positiven Einfluss auf das Rhythmusgefühl, für Reime und die eigene Stimme. Zudem ist es eine Möglichkeit für die Kinder, durch die Thematisierung neuer Wörter aus den Liedern, ihren Wortschatz erweitern.

**Mit Sprache experimentieren** ist für Kinder motivierend, da sie unbefangen die Sprache entdecken dürfen. Wenn Kinder erfahren, dass man kreativ und fantasievoll mit Sprache umgehen kann, indem man beispielsweise die Stimme verstellt und sich Wörter ausdenkt oder verändert, gewinnt Sprache eine ganz andere Bedeutung. Sprache ist dann nicht nur „Mittel zum Zweck“, sondern selbst der Grund für Ausgelassenheit und Spaß.

**Rollenspiele und Kaufladenspiele** sind nicht nur für die Übernahme anderer Charaktere förderlich, sondern ermöglichen es den Kindern, mit ihrer Stimme zu spielen und eine „andere“ Sprache, die näher an der Schriftsprache anzusiedeln ist, auszuprobieren. Außerdem bieten sich Rollenspiele an, um neue Wörter in ihrem semantischen Bezug kennenzulernen.

Mit **Fragespielen und Regelspielen** wie „ich sehe was, was du nicht siehst“, „Rategarten“ oder Memory, Quartett sowie Domino können durch das immer wiederkehrende Muster die Fragebildung und das semantische Feld beziehungsweise die Beschreibungsfähigkeit gestärkt werden. Wenn man diese Spiele in einer Gruppe spielt werden zudem die Kommunikations- und Gesprächsregeln verinnerlicht. (vgl. HELLRUNG 2002)

Durch das Betrachten und „Besprechen“ von **Bilderbüchern** werden der Wortschatz, die Sprechfreude und der Ausdruck der Kinder gefördert. Kinder sind begeistert, in Bilderbüchern eigene Erlebnisse wieder zu entdecken und werden dazu angeregt, frei zu erzählen.

Zur Förderung metasprachlicher Fähigkeiten bietet es sich an, dass die pädagogischen Fachkräfte in Einrichtungen mit Kindern unterschiedlicher Herkunft zum Aufbau von Wissen über Sprache beitragen, indem sie die Sprachreflexion in ihren Gruppen mit Kindern unterschiedlicher Herkunftssprachen entsprechend anregen. Beispielsweise könnte man in passenden Kontexten folgendes thematisieren: „mangiare“ heißt „essen“ auf italienisch und im Türkischen gibt es keine bestimmten Artikel. Auch mehrsprachige Bilderbücher regen Kinder dazu an, über die eigene Sprache nachzudenken. Die Sprache kann somit auf bestimmte Weise wertgeschätzt und verglichen werden.

## **7 Förderdiagnostisches Vorgehen**

### **7.1 Organisatorisches**

Die Diagnostik und Förderung von Nora findet seit dem 28. Februar 2009 in der Kindertageseinrichtung statt und wird bis zum Übergang in die Schule fortgeführt. Nora ist für die Sprachheilschule angemeldet. Es steht aber noch nicht fest, ob sie aufgenommen werden kann. Für die Förderung steht in der Kindertageseinrichtung ein großer Raum zur Verfügung, in dem es einen runden Kindertisch mit Stühlen und eine Kuschel- bzw. Lesecke mit Sitzsäcken und Kissen gibt. In der Kindertageseinrichtung findet die Förderung einmal wöchentlich am Vormittag (circa eine Stunde) statt. Mit der Gruppenleiterin von Nora, Frau D., wurde das Interview zum Orientierungsbogen durchgeführt (siehe Kapitel 8).

### **7.2 Vorstellung von Nora**

Zu Beginn möchte ich erwähnen, dass die Angaben in den folgenden Kapiteln auf meinen eigenen Beobachtungen, Gesprächen mit Nora, ihrem Vater, der Erzieherin Frau D. und der Logopädin Frau W. basieren.

#### **7.2.1 Biographische Daten und Hintergründe**

Nora wurde am 15. Januar 2003 geboren und besucht seit dem 4. April 2006 den Kindergarten in P. Zu Beginn meiner Förderung war Nora also 6;1 Jahre alt. Die Erstsprache, welche gleichzeitig die Familiensprache ist, ist Deutsch. Nora ist das jüngere von zwei Kindern und lebt mit ihrem Vater und dem neun Jahre älteren Bruder zusammen in einer Wohnung eines Mehrfamilienhauses. Noras Bruder war vor einigen Jahren in logopädischer Behandlung aufgrund eines Sigmatismus interdentalis. Die Eltern haben sich vor zwei Jahren getrennt, seitdem hat Nora kaum noch Kontakt zu ihrer Mutter. Da der Vater berufstätig ist, geht Nora dreimal wöchentlich nach dem Kindergarten zu einer Tagesmutter, die selbst Kinder mit Sprachschwierigkeiten hat.

Laut Vater verliefen, die Schwangerschaft der Mutter und die Geburt von Nora ohne Komplikationen. Auch die Entwicklung von Nora im Kleinkindalter war unauffällig, sie krabbelte und konnte mit 1;4 Jahren laufen, brabbelte mit ca. sechs Monaten und äußerte erste Worte mit zwölf Monaten. Vermehrt auffällig wurde die Aussprache durch den Besuch des Regelkindergartens. Die Leiterin Frau D. machte den Vater auf die Möglichkeit eines Besuchs der Sprachheilschule für Nora aufmerksam. Im Zuge dessen wurden Noras Seh- und Hörleistungen überprüft, die ohne Befund waren. Über eine Aufnahme in die Sprachheilschule wird in den nächsten Monaten entschieden.

Noras Vater ist sehr engagiert und möchte eine bestmögliche Förderung, um Nora eine gute Zukunft zu sichern. Die Zusammenarbeit mit ihm ist sehr kooperativ.

Nora ist seit Juni 2008 in logopädischer Behandlung bei Frau W., die phonetisch-phonologisch mit ihr arbeitet. Die Erzieherin beschreibt Nora als ein Kind, das für alles offen ist. Sie spielt mit ausgewählten Freunden gerne Rollen- und Regelspiele, baut gerne in der Bauecke, webt am Webrahmen und malt auch mit Vorliebe Bilder von Blumenwiesen und Sonnenschein. Nora zeigt ein Störungsbewusstsein für ihre Aussprache. Sie wiederholt Äußerungen oder formuliert sie um, falls man sie nicht versteht. Jedoch meidet Nora Kinder im Kindergarten, die sie zum Beispiel aufgrund der Zweitsprache Deutsch nicht so gut verstehen können. Für die Förderung mit Nora habe ich mit ihr vereinbart, dass ich nachfragen werde, wenn ich sie nicht verstehen kann und sie mir dann versucht, den Inhalt in anderen Worten zu erklären.

Trotz der Ausspracheschwierigkeiten redet und erzählt Nora mittlerweile in Einzelsituationen und mit ihr vertrauten Personen sehr gerne. Mir gegenüber begegnete Nora von Anfang an sehr offen, so dass wir durch Memoryspiele und Bilderbuchbetrachtungen schnell zueinander fanden.

## **8 Der Orientierungsbogen**

In diesem Kapitel möchte ich den Orientierungsbogen vorstellen, auf den ich in meiner Arbeit immer wieder verwiesen habe, und welcher in den Orientierungsplan als Beobachtungs- und Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte aufgenommen werden soll. Entwickelt wurde der Orientierungsbogen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung für den Orientierungsplan von Frau Prof'in Dr. Iris Füssenich. Kleine Änderungen bezüglich Formulierung und Formatierung habe ich vorgenommen. Der Bogen wurde gemeinsam im Gespräch mit der Gruppenleiterin von Nora, Frau D., am 24. März 2009 ausgefüllt. Frau D. hatte den Bogen eine Woche zur Ansicht und machte sich währenddessen zu den Fragen Gedanken. Zur Beantwortung der Fragen ist anzumerken, dass Frau D. erst seit einem halben Jahr in der Kindertageseinrichtung tätig ist.

## 8.1 Informationen über das Kind: Biografische Daten

**Name, Vorname:** H., Nora

**Alter (Jahr;Monat):** 6;1 Jahre

**Einrichtung:** Kindergarten

**Einschulungsjahr:** Schuljahr 2009/2010

### 1 Welche Sprache ist die Erstsprache des Kindes?

deutsch

→ Deutsch als Erstsprache dann geht es weiter mit Frage 6

### 2 Was ist die Zweitsprache des Kindes?

### 3 In welchen Sprachen spricht das Kind mit der Mutter, dem Vater, den Geschwistern und anderen Bezugspersonen?

Mutter: \_\_\_\_\_  
Vater: \_\_\_\_\_  
Geschwister: \_\_\_\_\_  
weitere Bezugspersonen: \_\_\_\_\_

### 4 Seit wann hat das Kind Kontakt mit Deutsch als Zweitsprache?

### 5 Wer kann Auskunft geben über die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in der Erstsprache?

### 6 Besteht Kenntnis über die Lebenssituation des Kindes und seiner Bezugspersonen?

*Ja, Nora lebt mit ihrem Vater und Bruder zusammen. Die Mutter ist seit zwei Jahren vom Vater getrennt, hat mittlerweile einen neuen Lebenspartner und hat nur am Geburtstag Kontakt zu Nora. Der Vater ist berufstätig und Nora geht zu einer Tagesmutter, welche sie auch vom Kindergarten abholt.*

*Die Tagesmutter hat jüngere Kinder als Nora, diese haben auch eine „Sprachbehinderung.“*

*Weibliche Bezugspersonen für Nora sind die Tagesmutter, ihre Tante, die in der Nähe wohnt und die Erzieherinnen im Kindergarten.*

**7 Findet eine Förderung durch Fachdienste statt?**

Wenn ja seit wann? Und welche Fachdienste sind miteinbezogen?

*Nora ist in logopädischer Behandlung, der Zeitpunkt des Beginns ist unbekannt.*

**8 Besteht eine Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätte und den Fachdiensten?**

(In welcher Form? Wie oft?)

*Es findet keine direkte Kooperation mit der Logopädin statt. Der Vater erzählt hin und wieder was Nora in der Therapie gemacht hat.*

**9 Sind organische Voraussetzungen abgeklärt?**

(Hören, Sehen, etc.)

*Es lag die Vermutung seitens der Erzieherin vor, dass Nora nicht richtig hört, da man sie manchmal zwei bis drei mal ansprechen musste, bis sie reagiert. Es wurde bei der Vorstellung an der Sprachheilschule ein Hör- und Sehtest gemacht ohne Befund.*



## **8.2 Ein Blick auf das Kind: Was kann das Kind?**

### **1 Welche Interessen hat das Kind?**

*Nora spielt gerne Rollen- und Phantasiespiele, in der Bauecke kann sie beispielsweise einen Zoo aufbauen und spielt dann selbst den Elefanten. Auch die Puppenecke ist für Nora von großem Interesse. Basteln, malen und ihren Namen schreiben tut sie sehr gerne.*

### **2 Beherrscht das Kind Alltags- und Spielformate?**

(Feste Rollen-/Interaktionsmuster zwischen den Kommunikationspartnern)

*Ja, ihr sind Abläufe bekannt und sie kann sie auch sprachlich begleiten.*

### **3 Stellt das Kind trianguläre Blickkontakte her?**

(Blickwechsel zwischen einem Gegenstand und dem Kommunikationspartner)

*Ja, es fällt ihr leicht mit dem Blick zwischen Objekt und Gesprächspartner zu wechseln.*

### **4 Stellt das Kind Referenzbezüge her?**

(Bezug zwischen Gegenständen/ Personen und der Sprache)?

*Ja, in einfacheren Kontexten.*

### **5 Teilt das Kind seine Wünsche und Bedürfnisse mit?**

(nonverbal oder verbal)

*Ja, verbal und nonverbal. Sie sagt, wenn sie auf die Toilette oder zum Essen geht, wenn sie Hunger hat oder ihr es nicht gut geht.*

### **6 Lässt sich das Kind auf Regelspiele ein?**

(z.B. Memory, Domino, Quartett)

*Ja, Nora kennt die Spielregeln von den ihr bekannten Spielen.*

**7 Kann das Kind Spiele sprachlich strukturieren?**

(sagt es z.B. „Ich bin dran.“ oder „Ich will noch einmal spielen)

*Ja, sie sagt: „Jetzt komme ich!“ oder „Jetzt bist du dran!“, „Hier ist der Würfel.“ „Ich will nochmal spielen.“*

**8 Spielt und kommuniziert das Kind mit anderen Kindern?**

(Wenn ja, in welcher Sprache?)

*Ja, in deutsch. Mit ausgewählten Freunden. Kinder, die sie aufgrund ihrer Aussprache hänseln oder nicht verstehen meidet sie.*

**9 Erweitert das Kind seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten?**

**a) ... stellt das Kind Fragen?**

*Ja, aber inhaltliche Fragen zu einem Buch oder Fragen vor der Gruppe sind eher selten.*

**b) ... bildet das Kind Neuschöpfungen?**

(z.B. Elefantenstrohalm für Rüssel)

*Nein, wurde noch nicht gehört.*

**c) ... imitiert das Kind Äußerungen von Kindern und/oder Erwachsenen?**

(z.B. wiederholt/übernimmt es einzelne Wörter oder Äußerungen)

*Nein, ist noch nie aufgefallen.*

**10 Kann das Kind verständlich erzählen?**

(Kann man dem Handlungsverlauf folgen?)

*Ja, man kann dem Erzählten folgen. Die Aussprache macht dies jedoch oft schwer.*

**11 Ist die Aussprache des Kindes verständlich?**

*Nein, am Anfang konnte man Nora kaum verstehen. Man musste immer ganz nah an sie ran und bat sie langsamer zu sprechen. Heute hat sich Frau D. schon daran gewöhnt. Frau D. ist aufgefallen, dass Nora /k/ durch /d/ ersetzt und das /f/ und /g/ nicht kann.*

**12 Äußert das Kind bestimmte Artikel?**

(der, die, das)

*Ja, verwendet aber auch das schwäbische „des“ für „das“.*

**13 Beherrscht das Kind die Verbzweitstellung in Aussagesätzen?**

(Ich gehe nach Hause)

*Ja, „ich gehe essen.“, „Ich gehe und räume mein Bild auf.“*

**14 Orientiert sich das Kind an Symbolen?**

(z.B. Symbol von McDonald's)

*Ja, an ihrem Namen und an beklebten Schubladen mit Symbolen.*

**15 Interessiert sich das Kind für Schrift?**

*Nein, eher weniger. Nur ihren Namen kann sie schreiben sonst kein /Papa/ oder andere Buchstaben. Für die Magnettafel zum Buchstaben stecken interessiert sie sich weniger und auch beim Buch anschauen ist sie immer sehr leise und fragt nicht nach.*

### **8.3 Ein Blick auf die pädagogischen Fachkräfte**

#### **1 Orientieren sich alle pädagogischen Fachkräfte an den gleichen diagnostischen Verfahren/ Beobachtungen?**

*Ja, am Sismikbogen für die Sprache und einem eigenen Beobachtungsbogen, der nach Alter der Kinder gestaffelt ist. Die Beobachtung und Dokumentation übernimmt die Gruppenleitung, da sie auch die Elterngespräche führt. Ein Austausch über die Beobachtungen findet im Teamgespräch statt.*

#### **2 Wie tauschen sich die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes aus?**

*In der Teamzeit wird montags die Woche geplant und freitags tauschen sich die Erzieherinnen über bestimmte Situationen oder Vorfälle der Woche aus. Aber oft findet auch ein direkter Austausch im Alltag statt.*

#### **3 Haben sich die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes verändert, seitdem es in der Kindertageseinrichtung ist?**

*Ja, Noras Aussprache hat sich im letzten halben Jahr, seitdem Frau D. in der Gruppe ist, sehr verbessert. Nora spricht nicht mehr so schludrig und schnell, sondern nimmt sich Zeit und spricht deutlicher. Nora spricht nun auch deutlich mehr als zu Beginn des letzten Jahres und fühlt sich von Frau D. verstanden.*

#### **4 Können mehrere Fachkräfte die Beobachtung teilen, dass das Kind in Interaktionen bzw. sprachlichen Dialogen...**

##### **a) ...vermehrt zur Verständigung auf Gegenstände eher zeigt und dabei wenig spricht?**

*Nora spricht mehr, als dass sie zeigt.*

##### **b) ...vermehrt ein ausweichendes Verhalten zeigt, indem es schweigt oder mit Floskeln antwortet?**

*Nein, außer sie ist unmotiviert und hat gerade keine Lust, etwas zu tun.*

**c) ...oder nicht mit seinen Antworten auf den Dialogpartner Bezug nimmt?**

*Nein, Nora nimmt mit ihren Antworten Bezug auf das Gesagte.*

**d) ...häufig mit seinen Wörtern nicht ganz das Gemeinte trifft  
(Löffel statt Gabel) bzw. umschreibt (sagt statt lesen: Zum Sehen)?**

*Nein, ist nicht aufgefallen. Wenn sie was nicht weiß, dann fragt sie nach.*

**5 Wie stellen die pädagogischen Fachkräfte ihr sprachlich-kommunikatives Verhalten auf das Kind ein?**

*Sie nehmen sich Zeit und hören ihr zu.*

**6 Wie und wann wird das Kind in der Kindertageseinrichtung gefördert?**

*In Alltags- und Spielsituationen wie über Noras gemaltes Bild zu sprechen oder ein Buch mit ihr zu betrachten, die Bilder genau anzuschauen und zu beschreiben. Beim Frühstück zubereiten in Einzelsituationen. Es findet eine Sprachförderung durch ein Fachdienst in dem Kindergarten statt, doch Nora nimmt daran nicht teil, weil diese Förderung auf zweisprachig aufwachsende Kinder ausgerichtet ist.*

## **8.4 Konsequenzen aus dem – und für den Orientierungsbogen**

Es ist wichtig, dass biografische Daten des Kindes zu Beginn der Diagnostik erfasst werden, um beispielsweise über das Alter des Kindes, die Erst-, Zweit- und Familiensprache informiert zu sein und daraus auch das weitere Vorgehen und den Entwicklungsstand bestimmen zu können. Frau D. war in der Lage genaue Auskünfte über Noras Familiensprache und Lebenssituation zu geben. Sie wusste wer und an welchen Tagen in der Woche für Noras Betreuung zuständig ist und wann und wie oft sie durch die Logopädin gefördert wird. Eine direkte Kooperation zur Logopädin findet nicht statt aber Frau D. wird durch den Vater über Inhalte von Noras logopädischer Behandlung informiert. Über organische Voraussetzungen, wie einen Hörtest ohne Befund, wusste sie auch Bescheid.

Die Fragen zur Mehrsprachigkeit entfallen in Noras Bogen, da sie Deutsch als Erst- und Familiensprache spricht. Frau D. wäre jedoch in der Lage, über die mehrsprachigen Kinder im Kindergarten diese Auskünfte geben zu können.

Bei dem Blick auf das Kind im zweiten Teil des Orientierungsbogen wurde deutlich, dass Frau D. Nora in den sechs Monaten sehr gut kennengelernt hat und zu allen Fragen detailliert Auskunft geben kann. Angemerkt hat Frau D., dass für sie die Anmerkungen oder Beispielfragen, die unter der eigentlichen Frage standen, hilfreich für die Beantwortung waren. Im Folgenden möchte ich den Blick auf Fragen lenken, die schwer zu verstehen oder gar missverständlich waren, um dadurch Änderungen im Orientierungsbogen vorzunehmen.

Fachliche Schwierigkeiten hatte sie mit den Begriffen: Triangulärer Blickkontakt (Frage 3); Referenzbezug (Frage 4) und Neuschöpfung (Frage 9b).

Frage 3 konnte sie durch die Erklärung unter der Frage, Blickwechsel zwischen einem Gegenstand und dem Kommunikationspartner, lösen.

Bei Frage 4 wurde auch die Erklärung (Bezug zwischen Gegenständen/Personen und der Sprache) nicht verstanden und sie fragte mich nach einem Beispiel. Vielleicht wäre es an dieser Stelle angebracht, zu der Erklärung noch ein Beispiel für einen Referenzbezug hinzuzufügen, um den Begriff deutlicher zu machen und um sicher zu sein, dass die Frage richtig verstanden wurde.

Bei der Frage zur Neuschöpfung verwirrte das Beispiel: „Elefantenstrohalm für Rüssel“ Frau D. etwas. Als ich ihr im vollständigen Satz ein weiteres Beispiel für eine Neuschöpfung nannte und hinzufügte, dass dies für Kinder logische Ersetzungen für das eigentliche Wort seien, konnte sie die Frage beantworten. Es bietet sich an ein weiteres Beispiel und eine ausführlichere Erklärung aufzunehmen.

Frage 9c war: „Imitiert das Kind Äußerungen von Kindern und/oder Erwachsenen?“ Frau D. hat diese Frage anders verstanden und antwortete: „Nein, Fremdwörter oder schwierige Wörter von Erwachsenen benutzt sie nicht, sie spricht in ihrer normalen kindlichen Sprache. Als sie dann die Erklärung in der Klammer las wurde ihr die Frage klarer und sie meinte, es sei ihr noch nicht aufgefallen. Dies bestätigt, wie wichtig die Erklärungen in Klammern für manche Fragen sind.“

Bei Frage 10 ging es um das verständliche Erzählen. Diese Frage wirkte aufgrund von Noras phonologischen Schwierigkeiten und dem Wort „verständlich“, welches in die Frage aufgenommen ist, missverständlich für Frau D. und sie antwortete mit „Nein“. Als ich Frau D. fragte, ob man abgesehen von der Aussprache dem Handlungsverlauf folgen kann stimmte sie mir zu. An dieser Stelle wäre die Frage aufgrund der Zweideutigkeit falsch beantwortet worden. Darum ist es angebracht, die Frage folgendermaßen zu verändern: „Kann man dem Handlungsverlauf in Erzählungen folgen?“ und als Zusatz könnte man in Klammern schreiben: „Gibt es einen „roten Faden“ in der Erzählung?“

Frage 15, ob sich das Kind für Schrift interessiert wurde falsch verstanden und gleichgesetzt mit der Frage: „Kann das Kind schreiben?“ Darum habe ich auch dieser Frage folgende Erklärung beigefügt: „Orientiert sich das Kind an beschrifteten Schubladen, fragt es beim Vorlesen nach was da steht/wie der Buchstabe heißt?“

Zu den Konsequenzen aus dem Orientierungsbogen zählen, dass ich die erläuterten Fragen, die aufgrund von fehlendem Fachwissen schwierig oder unverständlich sind, umformuliere und gegebenenfalls geeignete Beispiele zur Erklärung hinzufüge. Erfreulich ist, dass alle Fragen aus dem Orientierungsbogen beantwortet werden konnten und dadurch deutlich wurde, wie sensibel und genau pädagogische Fachkräfte ihre Kinder im Alltag beobachten.

In meinem diagnostischen Vorgehen werde ich im Kapitel 9.3 Vergleiche zwischen den Beobachtungen aus dem Orientierungsbogen (von der Erzieherin) und meinen eigenen Beobachtungen zu Noras Interessen und Entwicklungen ziehen.

## **9 Dokumentation des förderdiagnostischen Vorgehens**

### **9.1 Überlegungen zur Vorgehensweise**

#### **9.1.1 Allgemeines**

An dieser Stelle möchte ich noch einmal erwähnen, dass das Ziel meiner Förderdiagnostik ist, herauszufinden, was Nora schon kann, was sie noch lernen muss und was sie als nächstes braucht. Basierend auf diesen drei Leitfragen werde ich individuelle Fördervorschläge für Nora unterbreiten.

Nora wurde mir als Kind mit Ausspracheschwierigkeiten vorgestellt. Aufgrund dessen stellt der phonetisch-phonologische Bereich den Schwerpunkt meiner Untersuchung dar. Ich möchte wissen, ob Nora rein phonologische oder auch phonetische Schwierigkeiten hat und welche Prozesse ihre Aussprache am meisten beeinträchtigen. Ein weiterer Schwerpunkt stellt der semantisch-pragmatische Bereich dar. Ich möchte herausfinden, welche Strategien Nora nutzt, um ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern und ob sie Begriffe aus ihrem Umfeld kennt. Unter anderem ist mir Literacyförderung und der Umgang mit Büchern und Schrift sehr wichtig, darum wird dies in meiner Förderung einen hohen Stellenwert einnehmen.

Da Nora derzeit von Frau W., einer Logopädin, behandelt wird schien es mir sinnvoll Kontakt zu ihr aufzunehmen. Ich mochte mich darüber informieren, was sie gerade mit Nora in der Therapie macht und an welchen Prozessen sie im letzten halben Jahr mit ihr gearbeitet hat. Diese Auskünfte könnten später meine Auswahl der Therapieziele beeinflussen. Ich wollte beispielsweise nicht an einem kürzlich stagnierten Prozess arbeiten, der zur Zeit eine Ruhephase benötigt.

Im Folgenden möchte ich die Informationen aus einem Telefonat mit der Logopädin Frau W. zusammenfassen.

Nora ist seit dem 4. Juni 2008 in logopädischer Behandlung und laut der Logopädin Frau W. findet derzeit eine phonetisch-phonologische Behandlung statt. Diagnostisch wurde in der Praxis ein eigens entwickelter Lautprüfbogen eingesetzt,



der sich am Ravensburger Lautprüfbogen orientiert. Zum phonetisch-phonologischen Entwicklungsstand konnte sie mir sagen, dass Nora früher alle Frikative durch den Plosiv /d/ ersetzt hat und jetzt den Laut /f/ in ihre Spontansprache übernommen hat. Nora bildet keine Konsonantenverbindungen und hat phonetische Schwierigkeiten die hinteren (velaren, uvularen) Laute /k/, /g/ und /ŋ/ zu bilden. Aktuell fördert die Logopädin den Laut /k/ auf Wortebene und integriert die auditive Wahrnehmung in die Förderung.

Frau W. ist sehr kooperativ, findet es gut und sinnvoll, dass Nora noch zusätzliche Förderung erhält. Sie ist offen dafür, sich mit mir über Inhalte der Förderung auszutauschen und auch daran interessiert, Informationen über die aktuellen Entwicklungen in Noras phonetisch-phonologischem Bereich zu erhalten.

Noras Vater und die Erzieherinnen in Noras Kindergarten möchte ich über Inhalte und Methoden meiner Förderung informieren. Ich möchte sie indirekt, beispielsweise über Spiele, die in der Förderung hergestellt wurden und die sie mit Nora spielen können, in die Förderung miteinbeziehen.

Mein förderdiagnostisches Vorgehen wird sich, wie in den Kapiteln 6.2 und 6.3 beschrieben, an den Anforderungen für die Sprachförderung orientieren. Ich werde mit Nora in möglichst natürlichen Situationen und mit wiederkehrenden Handlungsrahmen arbeiten, damit sie weiß was sie erwartet und sie sich leichter auf die Situationen einlassen kann. Formate, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, bilden die Basis der Förderung, erleichtern das Verständnis für die Handlungen und können die sprachliche Begleitung erleichtern.

Eine erfolgreiche Zusammenarbeit und eine gute Beziehung zu Nora sind mir wichtig. Sie soll sich während unserer gemeinsamen Arbeit wohlfühlen und sich im Gespräch mir gegenüber öffnen können. Es soll sich im Laufe des halben Jahres eine vertrauensvolle Beziehung entwickeln können und kein Druck durch Tests oder ähnliches auf Nora lasten. Ich werde von standardisierten Tests absehen, da Nora erstens im Aufnahmeverfahren für die Sprachheilschule derzeit mehr als genug standardisierte Verfahren kennenlernt und da ich zweitens, die Informationen, die ich für die Festlegung von Noras individuellen Förderzielen benötige, aus freien

Situationen und dem Analyseverfahren bei Ausspracheschwierigkeiten entnehmen kann.

Die Fördersituationen werde ich mit einem Aufnahmegerät, welches ich Nora vorstellen werde, um ihr die eventuelle Angst davor zu nehmen, aufnehmen. Zudem möchte ich die Aufnahmen nutzen, um mein eigenes Sprachverhalten zu reflektieren, und um Noras Aussprache im Anschluss an die Förderung zu transkribieren.

Eine parallele Transkription während der Förderung stört die Spielsituation und lässt den Handlungsrahmen künstlich wirken. Zudem scheint es mir unmöglich, die ohnehin schwer zu verstehenden Aussagen des Kindes inhaltlich zu verstehen, adäquat darauf Bezug zu nehmen und gleichzeitig noch lautschriftlich zu transkribieren. Darum entscheide ich mich für die Tonaufnahmen und werde die Transkription in kurzer zeitlicher Verzögerung vornehmen.

### **9.1.2 Analyseverfahren bei Aussprachestörungen**

In diesem Kapitel möchte ich begründen, weshalb ich bei phonetisch-phonologischen Schwierigkeiten ein Bildbenennungsverfahren sinnvoll finde und freien Sprachproben, welche ich im grammatischen und semantischen Bereich einsetzte, bevorzuge. Das Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern, im Folgenden kurz AVAK, ist ein linguistisch fundiertes Analyseverfahren, das sich am normalen kindlichen Spracherwerb orientiert. Durch die Anwendung dieses Verfahrens ist es möglich, sowohl das phonetische Inventar, als auch phonologische Prozesse des kindlichen Systems beschreiben zu können.

Es gibt von HACKER/WILGERMEIN (2000) eine Kurzform, das sogenannte AVAK-screening, bestehend aus 44 Items und eine Vollversion mit 105 Items. Zudem gibt es von HACKER/ WILGERMEIN (2003) ein Bilderbuch mit Auswertungs-CD-ROM. Zusätzlich haben die Kommilitoninnen Inga WEGELE und Elke ZOLLER (2008) im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit zum AVAK-screening das Bilderbuch „Benni hat Geburtstag!“ entwickelt, welches eine sehr gute Möglichkeit bietet, mit Kindern eine zusammenhängende Geschichte, in die die Prüfwörter in Form von Magnetpins und Klappkarten eingearbeitet sind, zu bearbeiten.

Bei diesen Bildbenennungsverfahren geht es darum, Laute des kindlichen Systems in verschiedenen Wortpositionen und Lautumgebungen zu erfassen. So wird eine bestimmte Auswahl an zumeist kind- und altersgerechten Prüfwörtern in Form von Bildmaterial präsentiert. Ziel ist es, die kindliche Äußerungen zu den Bildern zu erhalten. In welcher Form dies geschieht ist dem Sprachtherapeuten freigestellt. Ich finde es ideal, die Benennungssituation als Spielsituation zu gestalten und habe mit dem selbst hergestellten „AVAK-Memory“, bei dem die Prüfwörter als zweifach angefertigte Kärtchen vorliegen, gute Erfahrungen sammeln können. Beim Spielformat Memory ist die Kommunikationssituation nicht zwanghaft verbal, jedoch geschieht es oftmals automatisch, dass das Kind die sprachlichen Äußerungen des Erwachsenen imitiert und so die Bilder während des Spiels benennt. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die Kärtchen nicht nur einmal, sondern mehrmals aufgedeckt und somit auch mehrmals benannt werden.

Nicht unerwähnt dürfen die Nachteile eines solchen Bildbenennungsverfahrens bleiben. Beispielsweise sind gesuchte Begriffe nicht immer eindeutig im Bild erkennbar. Auch Kinder mit zusätzlichen Schwierigkeiten im semantischen Bereich haben oft Probleme, die Begriffe zu den Bildern zu finden. Darum ist es meiner Meinung nach sehr wichtig, die Bilder nicht nur zu benennen, sondern auch über den Inhalt zu sprechen, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, seinen Wortschatz zu erweitern.

Der Vorteil gegenüber der Auswertung freier Sprachproben ist, dass aufgrund der vorgegebenen Prüfwörter alle Aspekte des Lautsystems sowie verschiedene Wort- und Silbenstrukturen in den Blick genommen werden. Bei der Auswertung freier Sprachproben liegt das Problem darin, ausreichend viele Wörter zu finden, in denen alle Laute in verschiedenen Positionen vorkommen. Eine Nachprüfung ist in diesem Fall unerlässlich.

Ein weiterer Vorteil, vor allem bei besonders schwer verständlicher Aussprache, ist es, wenn die Zielstruktur der Prüfwörter schon vorliegt. Das Erfassen der eigentlichen Äußerung ist in diesem Fall erleichtert.

Zudem gibt die Darstellung des Phoninventars einen guten Überblick, welche Laute beziehungsweise welche Lautklassen an welchen Positionen produziert, ausgelassen, ersetzt oder lautlich präferiert werden. Ebenso ist die Wiederholung des Verfahrens vor und nach einer Therapieeinheit zum direkten Vergleich der phonetisch-phonologischen Fähigkeiten möglich.

Zu allen phonetisch-phonologischen Untersuchungen ist abschließend zu sagen, dass der Therapeut sehr genau hinhören muss, um entscheiden zu können, wie die Realisierung eines Lautes zu bewerten ist. Oft ist ein Laut nicht eindeutig zuzuordnen. Dann liegt es an der subjektiven Empfindung des Therapeuten, wie der Laut letztendlich realisiert wird. Auch sollten wir uns immer vor Augen halten, dass diese Verfahren nur eine Momentaufnahme der Fähigkeiten und Schwierigkeiten widerspiegeln (Vergleich Kapitel 4).

## **9.2 Verlauf der Diagnostik**

### **9.2.1 Kennenlernen und Handlungsrahmen**

Kennengelernt habe ich Nora am 28. Februar 2009 in der Wohnung des Vaters in einem informellen Rahmen. Nora, ihr Vater, der 15-jährige Bruder und ich unterhielten uns über Noras Interessen, ihre Kindheit und den Kindergarten. Nora wurde im Kindergarten aufgrund ihrer Aussprache gehänselt und ist traurig darüber. Demnach hat Nora ein Bewusstsein dafür, dass sie unverständlich spricht. Sie konnte ihr Selbstbewusstsein bis zum heutigen Tag soweit stärken, dass sie nun meist mit Ignoranz auf Kinder, die sie hänseln, reagiert.

Ich hatte Schwierigkeiten, Nora aufgrund der schwer verständlichen Aussprache bei längeren Erzählungen zu folgen. Sie unterstützte ihre mündliche Sprache immer wieder durch nonverbale Mittel. Sie zeigte auf Gegenstände und benutzte die Finger um zu sagen wie alt sie ist, da sie Angst hatte, von ihrem Gesprächspartner nicht verstanden zu werden. Ich wollte von Anfang an, dass Nora wusste, dass ich sie verstehen möchte. Darum traf ich mit ihr die Vereinbarung, ihr zu sagen, wenn ich sie nicht verstanden hatte und sie versuchte daraufhin es mir erneut und eventuell in anderen Worten zu erklären. Als dies verbalisiert war konnte ich eine sichtbare Erleichterung in Noras Gesicht wahrnehmen.

Um festzustellen, welche Laute bzw. Lautklassen in Noras Lautinventar betroffen sind wollte ich mit Nora das „Analyseverfahren zu Ausspracheschwierigkeiten bei Kindern“ (Avak) von HACKER/WILGERMEIN (2000) durchführen.

Schnell stellte sich heraus, dass Nora mit Begeisterung Regelspiele spielt. So spielten Nora und ich gemeinsam ein mitgebrachtes Tiermemory und konnten uns dabei etwas näher kennenlernen. Während des Spiels konnte ich beobachten, dass die Spielregeln für Nora bekannt waren, sie sich daran hielt und das Spiel auch sprachlich strukturieren konnte, indem sie mich beispielsweise aufforderte nochmals zwei Karten aufzudecken. Auch die Organisation von Gesprächen, wie sie in Kapitel 3.2 beschrieben ist, hat Nora bereits verinnerlicht.

Sie war mit Eifer dabei, möglichst viele Pärchen zu finden und konnte sich erstaunlich gut merken, wo die Karten lagen. Durch das Tiermemory, auf dessen Karten Haus-, Hof- und Zootiere abgebildet waren, konnte ich Einblicke ins semantischen Feld „Tiere“ bekommen. Mir fiel auf, dass ihr einige Tierbilder unbekannt waren. Aufgrund dessen möchte ich mit Nora in einer förderdiagnostischen Einheit das Spiel „Rategarten“ (siehe 9.2.3) spielen.

Nachdem wir das Spiel zweimal spielten zeigte mir Nora ihr Zimmer, das sie sich mit ihrem älteren Bruder teilt. Sie schlafen in einem Stockbett, haben viele Spiele und Kuscheltiere. Noras Vater erzählte mir, dass Nora bald ihr eigens Zimmer bekommt und sie sich schon darauf freut.

Da Nora sich für Bücher interessierte und ihr das Spielformat der Regelspiele so gut gefiel, werde ich diese beiden Aspekte in die Förderung integrieren und daraus einen wiederkehrenden Handlungskontext herstellen. Nora erschien mir beim ersten Kennenlernen als freundliches, aufgewecktes Mädchen, das sich auf die Förderung mit mir freut.

### **9.2.2 Analyseverfahren zu Ausspracheschwierigkeiten bei Nora**

Im Kapitel 9.1.2 habe ich schon begründet, weshalb es bei phonetisch-phonologischen Schwierigkeiten sinnvoll ist ein Analyseverfahren wie den AVAK von HACKER/WILGERMEIN (2000) zu verwenden. Aufgrund dessen möchte ich mit Nora das Avak-Screening, in Form eines selbst hergestellten Memorys, durchführen. Von dem meiner Meinung nach idealen Buch zur Untersuchung von Ausspracheschwierigkeiten (WEGELE/ZOLLER 2008): „Benni hat Geburtstag!“, das auf Grundlagen des Avak-Screenings basiert, habe ich abgesehen. Gründe dafür waren, dass es erst zwei Wochen zuvor bei der Aufnahmeuntersuchung für die Sonderschule eingesetzt wurde und ich nach einem ersten Eindruck von Noras Aussprache denke, dass die Anzahl der Prüfwörter umfangreicher angelegt werden sollte.

Als ich in den Kindergarten kam wartete Nora schon, um mich zu begrüßen. Wir gingen gemeinsam in den uns zur Verfügung gestellten Nebenraum, in dem es Stühle, einen Tisch und eine gemütliche Leseecke gab.

Zuerst sprachen wir über das letzte Wochenende und erzählten uns gegenseitig, was wir erlebt hatten. Dies ist ein Teil der Förderung, welcher in den Handlungsrahmen integriert ist. Das Erzählen über das Wochenende soll einen gemeinsamen, wiederkehrenden Beginn der Förderung darstellen. Wichtig dabei ist, sich gegenseitig zuzuhören und Interesse für das Erzählte zu zeigen (vgl. WINNER 1996). Nebenbei wird die Gesprächsorganisation gefördert und das freie Sprechen angeregt.

Nora erzählte mit voller Begeisterung von ihrem Schwimmbadbesuch am Wochenende. Sie fühlte sich im Gespräch sichtlich wohl, nur ich hatte kleine Schwierigkeiten dem Gesprächsverlauf zu folgen.

Im Anschluss daran habe ich Nora das Aufnahmegerät vorgestellt, wir haben uns gegenseitig auf Tonband aufgenommen und dann unsere aufgenommenen Stimmen angehört. Nora war von dem Gerät fasziniert und wollte sich gleich ein zweites Mal aufnehmen. Sie hat keine Hemmungen, ihre Stimme aufzunehmen.

Daher werden die Fördereinheiten in Absprache mit Noras Vater und aus den im Kapitel 9.1.1 genannten Gründen, aufgezeichnet. Da das Avak-Screening aus 44 Items, also 88 Memorykarten, bestand, hatte ich den Kartenbestand für das Spiel auf die Hälfte reduziert und auf zwei Fördereinheiten verteilt.

Danach schaute Nora mit mir die Abbildungen auf den Memorykarten an. Dies war wichtig, da Bilder dabei waren, die nicht eindeutig dem Begriff zuzuordnen sind. Im Spielverlauf war ich Nora, durch meine sprachlichen Äußerungen zu den Bildkarten, ein Vorbild und lies es ihr freigestellt, ob sie die Bilder beim Aufdecken benennt oder nicht. Nach einigen Spielzügen integrierte Nora meine vorgegebenen Sprachmuster in ihren Wortschatz. Somit konnte ich die Tonaufnahmen im Nachhinein problemlos transkribieren. Nachdem sie mit großem Abstand das Spiel gewann war sie so motiviert, dass wir noch eine Runde spielten. Somit konnte ich auch sicher sein, dass alle Prüfwörter einmal von ihr genannt worden waren.

Die Auswertung des Avak-Screenings nach HACKER/WILGERMEIN ergab folgende Ergebnisse (siehe Anlage): Ich konnte alle Prüfwörter transkribieren und acht von vierundvierzig Items realisierte Nora identisch. Das phonetische Inventar zeigte sich vollständig bis auf folgende Phoneme:

- Die **Plosive** /p/ und /t/ wurden initial nicht immer produziert, wobei /t/ und /d/ in verschiedenen Positionen als funktionell belastet gelten.

Die velaren Plosive /k/ und /g/ wurden in allen Positionen nie produziert.

Bsp.: [ʃoko]-[ʃodo]

- Bei den **Frikativen** zeigte sich, dass der Laut /f/ initial nicht immer produziert wurde. Medial und final war er vorhanden. Dies spricht für ein entwicklungsphysiologisches Vorgehen der Logopädin, denn bei diesem treten die Laute zuerst am Wortende und nicht im Anlaut, wie bei einer phonetisch orientierten Therapie, auf. Jedoch ist das /f/ lediglich beim Wort [flaʃə]-[laʃə] nicht produziert worden. Daher würde ich dieses Phänomen eher auf den Prozess der Reduktion von Mehrfachkonsonanz zurückführen.



Die dento-alveolaren Frikative /s/ (medial) und /z/ wurden nie produziert und häufig durch ein /ʃ/, welches initial und medial lautlich präferiert wird, ersetzt.

[tasə]-[taʃə], [zip]-[ʃip].

Die palatalen und velaren Frikative /ç/ und /χ/ wurden lautlich präferiert.

[ha:ʀə]-[ha:χə].

In der Lauttabelle (siehe Anhang) wird gezeigt, dass das Phonem /ç/ final nie gebildet wurde. Dies liegt am einzigen Prüfwort [køniç], welches im schwäbischen Dialekt häufig als [kønig] realisiert wird. Daher kann ich davon ausgehen, dass Nora die „hinteren“ Frikative bilden kann.

- Bei den **Nasalen** bildete Nora das /m/ in medialer Position nicht und ersetzte es durch den Nasallaut /n/. [klamə]-[lanə], [blume][lune].

Das nasale Phonem /ŋ/ bildete sie in beiden Positionen nicht.

[ʃlanə]-[ʃlanə], [ʀm]-[m].

- Der **Vibrant** /ʀ/, welcher uvular gebildet wird, wurde nie produziert.
- Die **Affrikate** /pf/ konnte Nora bis auf die in finaler Stellung bilden. [knɔpf]-[nɔt]. /ts/ wurde in ihrem Lautinventar nie produziert.

Die aufgetretenen phonologischen Prozesse können wie folgt beschrieben werden:

#### **Prozesse des Artikulationsortes:**

Der prägnanteste Prozess dieser Art, der in zehn Prüfwörtern auftauchte und auch in der Spontansprache auffiel, ist die Alveolarisierung der Laute /k/ und /g/ zu /d/ und /t/. Eine Rückverlagerung des Lautes /m/ und eine Vorverlagerung des /ŋ/ zur dento-alveolaren Position /n/ war in medialer und finaler Position zu beobachten. Die restlichen Prozesse sind zu vernachlässigen, da sie an nur jeweils einem Prüfwort festgemacht sind.

### **Prozesse der Artikulationsart:**

Auch diese Prozesse sind zu vernachlässigen, da sie aufgrund einzelner Prüfwörter bei der Auswertung angezeigt wurden. Es waren Plosivierungen der Laute /pf/ und /ts/ angezeigt, sowie Frikativierungen der Laute /R/ und /ts/. Nora ersetzt diese Laute, da sie diese noch nicht in ihr Lautsystem integriert hat. Das uvulare /R/ oder die Affrikate sind noch nicht vorhanden.

**Prozesse der Assimilation** liegen keine vor.

### **Prozesse der Reduktion der Mehrfachkonsonanz:**

Die Reduktion der Mehrfachkonsonanz kommt in Noras Aussprache sehr oft vor und ist auch in der Spontansprache auffällig. Statt einer Konsonantenverbindung tritt oft die Reduktion auf einen der beiden Konsonanten (nach HACKER, auf R1 oder R2) oder eine Ersetzung durch einen neuen Laut (R3) auf. [dɾaxən]-[daxən] auf R1, [gɫɔkə]-[ɫɔtə] auf R2 und Alveolarisierung, [gɾa:s]-[da:s] auf R3.

Durch die Reduktion der Mehrfachkonsonanz kommt es auch zur Veränderung der Silbenstruktur. Im folgenden K= Konsonant und V= Vokal. Aus KKVK wird dann KVK oder aus KKVKK wird dann KVKK.

Unter den **diversen Prozessen** ist bei der Auswertung noch die Veränderung der Sonorität angegeben. Nora tendiert durch ihre Lautersetzungen dazu, ein ursprünglich stimmloses Wort in ein stimmhaftes Wort zu verwandeln. Auch umgekehrt ist dies der Fall.

[taʃə]-[daʃə] (Stimmgebung), [na:zə]-[na:ʃə] (Entstimmlichung).

Am Ende jeder Fördereinheit möchte ich Nora ein Buch vorlesen. Für die erste Einheit entschied ich mich für das Buch: „Die kleine Maus sucht einen Freund“ von Eric CARLE (1995).

In dem Buch geht es darum, dass die kleine Maus einsam und allein war. Sie wünschte sich nichts lieber als einen Freund. Darum lief sie von Tier zu Tier und fragte: Wollen wir Freunde sein?

Auf der Suche nach einem Freund läuft die kleine Maus zum Pferd, zum Krokodil, zur Giraffe, zum Biber und sogar zum Löwen, aber die großen Tiere wollen nichts von ihr wissen. Erst als sie einer anderen Maus begegnet, bekommt sie auf ihre so oft schon gestellte Frage eine positive Antwort. „Ja“, sagte da die Maus zur Maus, „komm mit mir in mein Mäusehaus.“ Und so findet sie zu guter Letzt einen Freund und ein Zuhause.

Ich fand dieses Buch altersentsprechend und anschaulich. Es war wenig Text in Druckbuchstaben vorhanden, in dem wiederkehrende literarische Muster inbegriffen waren. Dadurch, dass auf der einen Seite schon das Hinterteil des nächsten Tieres abgebildet war konnte man raten, zu wem die Maus als nächstes geht. Es gab genug Anlass über die Tiere, ihr Aussehen, ihre Nahrung und ihren Lebensraum zu sprechen und somit das semantische Feld „Tiere“ zu erweitern. Nora hatte Freude daran, das Bilderbuch zu betrachten und äußerte den Wunsch, in der folgenden Woche wieder ein Buch anschauen zu wollen.

Während der Bilderbuchbetrachtung fiel mir auf, dass Nora den Umgang mit Büchern kennt. Sie kannte die Leserichtung, wusste in welche Richtung man die Seite umblättern muss und an welcher Stelle der Text lokalisiert war. Nora konnte dem Handlungsverlauf der Geschichte folgen und äußerte eigene Ideen, wie die Geschichte weitergehen könnte.

Im semantischen Feld „Tiere“ bestätigte sich meine Vermutung aus dem Memoryspiel, dass ihr einige Tiere nicht bekannt sind. Da ihr die Tiere Nilpferd und Fuchs, welche im Alltag außer im Zoo oder Wald nicht vorkommen, unbekannt waren bestärkt dies mich, weiter mit ihr am Wortfeld „Tiere“ zu arbeiten.

Da laut des Avak-Screenings doch einige Prozesse vorliegen und mehrere Laute des Lautinventars betroffen sind entschied ich mich, die 61 Prüfwörter, die zur Vollversion des Avaks nötig sind, mit Hilfe des Avak-Bilderbuches von HACKER/WILGERMEIN 2003 zu ergänzen. Ich wollte ein vollständigeres Bild von Noras phonetisch-phonologischen Fähigkeiten erhalten und mich beispielsweise nicht auf einen falsch realisierten Laut verlassen, der dann stellvertretend für einen ganzen Prozess steht. Darum entschied ich mich genau eine Woche später dafür, mit dem Avak- Bilderbuch zu arbeiten.

Nora fand das Buch sehr ansprechend und sie konnte sich gut auf die verschiedenen Orte (Strand, Badezimmer, Spielplatz, etc.) auf jeder Seite des Buches einlassen. Wir erzählten uns gegenseitig Geschichten zu den Bildern und suchten die Gegenstände (Prüfwörter), die am Rand platziert sind, im Gesamtbild.

In dem vollständigen Avak-Test spiegelte sich dann im Vergleich zum Screening folgendes Ergebnis wieder:

- Bei den **Plosiven** wurde das /t/ initial nun selten produziert. Also verdeutlichte die Vollversion, dass Nora den Laut initial noch weniger eingesetzt hat als im Screening. Da sie ihn medial und final korrekt bildet, deutet dies auf eine dem Spracherwerb natürlichen Überwindung hin.

Das Phonem /p/, welches im Screening medial korrekt produziert wurde, ist nun nie produziert worden. Dies deutet meiner Meinung nach darauf hin, dass die Überprüfung nur eine Momentaufnahme des Lautinventars darstellt und Nora den Laut aber richtig verwenden kann.

Bei den Lauten /k/ und /g/ bestätigte sich das Bild des Screenings, beide kamen auch dieses Mal in Noras Lautsystem nicht vor.

- Die **Frikative** /s/ und /z/, welche Nora im Screening nie produzierte, wurden nun nicht immer produziert. Dies zeigt mir, dass Nora in der Lage ist, die Laute zu bilden und sie diese auch gelegentlich in ihrem Lautinventar verwendet.

- Bei den **Nasalen** stellte sich heraus, dass der Laut /m/ auch initial nicht immer produziert wurde und dass das /n/ an allen Wortpositionen funktionell belastet ist.

Im Großen und Ganzen bestätigten sich die Ergebnisse aus dem Screening, daher sind die verschiedenen Prozesse auch nicht nochmals aufgelistet.

Aus den Ergebnissen ergab sich für mich das Bild einer Aussprachestörung mit phonetisch-phonologischer Komponente, wobei zu prüfen ist, ob Nora die nicht produzierten Laute isoliert bilden kann. Die phonologische Seite, die aktuell überwiegt, wird durch die Ersetzung der velaren und uvularen Laute deutlich, diese werden häufig alveolarisiert. Auch der Silbenstrukturprozess, der Reduktion der Mehrfachkonsonanz, ist ein phonologisch durchgängig auftretender Prozess in Noras Lautsystem.

Für die nächsten Schritte meines förderdiagnostischen Vorgehens ist es von Bedeutung herauszufinden, ob Nora die nie produzierten Laute isoliert bilden kann und ob sie die Laute im Wort wahrnimmt.

Die isolierte Lautbildung am Phonem /k/ möchte ich exemplarisch kurz darstellen. Nora und ich spielten ein Rollenspiel, in dem wir wie früher lebten und für unseren Ofen im Wald Holz sammeln mussten. Sie konnte die Rollenverteilung einhalten und sich mit ihrer Rolle identifizieren. Jeder von uns hatte eine Axt dabei und als wir im Wald waren hackten wir gemeinsam Holz. Wir führten begleitend zum Hacken eine Armbewegung von oben nach unten mit unserer Axt aus und imitierten den Laut des knackenden Holzes /k/. Nora hatte sichtlich Freude daran und konnte den Laut problemlos bilden. Da sie die anderen fehlenden Laute ebenso bilden kann, liegt eine phonologische Störung des Lautsystems und keine phonetische vor.

Ob sie den Laut akustisch wahrnehmen kann prüfte ich mit Hilfe einer Elefantenhandpuppe ab. Ich hatte Kärtchen angefertigt, auf denen Bilder mit dem Laut /k/ im Anlaut und Ablenker mit verschiedenen Lauten abgebildet waren (siehe Anhang). Unter den Ablenkerkärtchen waren gehäuft die Laute /d/ und /t/, da sie den Prüflaut /k/ häufig durch diese ersetzt.

Der Elefant mochte nur Wörter mit /k/ und hatte einen Karton für seine Lieblingswörter. Wörter, die er nicht mochte wanderten in den Papierkorb. Der Elefant benannte die Kärtchen und Nora durfte entscheiden, ob er sie mag oder nicht und dementsprechend zuordnen. Ich hielt den Elefanten so, dass Nora sich nicht an meinem Mundbild orientieren konnte, um den Anlaut herauszufinden.

Nora hatte viel Spaß mit der Handpuppe und ordnete alle /k/-Wörter richtig zu, jedoch waren auch Wörter wie Tomate, Tanne und Bus in der /k/ -Kiste. Als wir die Wörter, die der Elefant mag nochmals anschauten, fiel ihr auf, dass nicht alle stimmten. Jedoch zeigt es mir, dass sie noch unsicher ist und den Unterschied zwischen /k/ und /t/ nicht immer wahrnimmt. Eine Arbeit mit Minimalpaaren wäre an dieser Stelle sinnvoll und würde sie für den bedeutungstragenden Unterschied des Lautes sensibilisieren.

### 9.2.3 Rategarten

Im Folgenden möchte ich in Anlehnung an FÜSSENICH/GEISEL (2008a) den Spielverlauf kurz erläutern. Zu dem Spiel gehören ein Spielplan, zwölf Spielkarten in doppelter Ausführung zu den semantischen Feldern „Spielzeug“ und „Tiere“, jeweils eine Spielfigur und zwei Oberbegriffstafeln. Zur förderdiagnostischen Dokumentation ist noch ein Protokollbogen, (siehe Anhang), vorhanden.

Auf den Spielkarten sind folgende Begriffe abgebildet:

Tiere: Biene, Eichhörnchen, Ente, Fisch, Hase, Hund, Katze, Kuh, Maulwurf, Pferd, Schaf, Vogel.

Spielzeug: Auto, Bauklötze, Eimer, Fußball, Puppe, Roller, Schaufel, Schaukel, Schiff, Seil, Teddybär.

Im ersten Teil der Beobachtungsaufgabe wird nur der einfache Satz der Spielkarten benötigt. Die Spielkarten liegen verdeckt auf dem Tisch. Nora und ich decken abwechselnd die Karten auf und benennen diese. Indem ich beginne, gebe ich Nora ein Sprachmodell mit dem Muster: „*Ich habe ein...*“ oder „*Das ist ein...*“. Nora war in der Lage, das Muster soweit zu übernehmen, dass sie einen unbestimmten Artikel und das Nomen zur Benennung äußerte. Ihr waren alle Begriffe bis auf Maulwurf bekannt. Als sie diesen aufdeckte, schwieg sie und schaute mich wartend an, bis ich ihr sagte, wie das Tier heißt.

Im zweiten Teil des Spiels geht es darum, die Spielkarten den Oberbegriffstafeln „Tiere“ und „Spielzeug“ zuzuordnen. Ich fing an und fragte sie, ob sie mir ein Tier geben könnte. Dabei gab ich ihr das Sprachmodell: „*Die Ente gehört zu den Tieren*“ vor und legte die Karte auf die Oberbegriffstafel der Tiere. Um die Tafeln zu definieren, machten wir dasselbe mit einer Spielzeugkarte. Im Spielverlauf ordneten wir abwechselnd die Spielkarten den Oberbegriffstafeln zu, bis alle weg waren. Nora konnte mein Sprachmodell imitieren und äußerte: „*Das ist die Katze, es ist ein Tier*“ und „*Die Puppe gehört zum Spielzeug*“. Ihr gelang es, alle Spielkarten richtig zuzuordnen. Bei der Spielkarte des Teddybären merkte sie an, dass dies auch ein Tier sei aber kein lebendiges darum gehöre es zum Spielzeug.

Nora kann die Begriffe den beiden Kategorien problemlos zuordnen und verfügt somit über die Kenntnis von Oberbegriffen.

Im dritten Teil des Spiels wird die Hälfte der Spielkarten auf dem Spielplan verteilt, die andere Hälfte liegt auf einem Stapel. Ich begann modellhaft und sagte: *„Mit dem Seil kann ich auf der Wiese spielen.“* oder *„Der Fisch lebt im Wasser“*.

Abwechselnd verteilten Nora und ich die Karten auf dem Spielplan. Ich konnte beobachten, dass sie Äußerungen von mir übernahm und Präpositionen im richtigen Kontext verwendete. *„Der Vogel sitzt hier auf dem Tannenbaum“* und *„Die Schaufel liegt neben dem Baum“*.

Sind alle Karten verteilt, werden die Spielfiguren an den Startpunkt gesetzt. Nora und ich ziehen abwechselnd eine Karte vom Stapel und die andere Person muss durch geschicktes Fragen erraten, was auf der Spielkarte abgebildet ist. Wichtig ist, dass nur Entscheidungsfragen gestellt werden dürfen. Wird die Frage mit ja beantwortet, darf man ein Punkt mit der Spielfigur vorrücken. Wenn die Frage verneint wird, bleibt man stehen.

Nora deckte die erste Karte auf und ich fragte modellhaft, ob es ein Spielzeug sei. Bei den darauf folgenden Fragen ging ich immer nach dem selben Muster vor, um Nora eine sinnvolle Fragestrategie zu geben und um zu beobachten, inwieweit Nora in der Lage ist, diese Strategien zu übernehmen.

#### Die Fragen bei den Tieren waren:

- *Ist es ein Tier?*
- *Hat das Tier vier Beine?*
- *Kann das Tier fliegen?*
- *Lebt das Tier im Wasser?*
- *Hat das Tier weiches Fell?*
- *Frisst das Tier gerne Gras?*



Die Fragen beim Spielzeug waren:

- *Kann ich damit spielen? Ist es ein Spielzeug?*
- *Kannst du dich auf das Spielzeug setzen?*
- *Ist das Spielzeug blau?*
- *Hat das Spielzeug Räder?*
- *Kann ich damit besser im Haus spielen?*

Wird die Frage dreimal verneint ist der andere mit Fragen an der Reihe. Die Nein-Regel haben wir von zwei auf drei Versuche erweitert, damit jeder genug Chancen hatte, den Begriff zu erraten.

Zu beobachten war, dass Nora Fragen formulieren konnte und dann auch logisch weiter formulierte. Sie übernahm die erste kategorisierende Frage von mir und nutzte diese für sich, um herauszufinden, ob es ein Spielzeug oder ein Tier ist.

Im Anschluss daran fragte sie direkt nach dem Gegenstand. „Ist es die Schaufel?“, „Ist es das Auto?“ Lediglich einmal verwendete Nora als zweite Frage: „Frisst das Tier Gras?“ als diese aber verneint wurde, griff sie wieder auf direkte Fragen zum Begriff zurück.

Zudem konnte ich nebenbei im grammatischen Bereich beobachten, dass sie die Verberststellung bei Entscheidungsfragen beherrscht und richtig anwendet.

Nora war so motiviert dieses Spiel zu spielen, dass wir es in der darauf folgenden Woche noch einmal spielten.

Im Unterschied zum ersten Spiel orientierte sich Nora beim zweiten Spieldurchlauf schneller an meinen Fragen, konnte die Fragen weiter nach Funktionalität und Aussehen kategorisieren und kam so schneller mit ihrer Spielfigur ans Ziel.

Das semantische Feld „Tiere“ wurde durch das Spiel erweitert, indem nach dem Lebensraum, der Nahrung und dem äußere Erscheinungsbild von den Tieren gefragt wurde und gleichzeitig über die einzelnen Tiere gesprochen wurde.

#### **9.2.4 Toni feiert Geburtstag, Schreiben eines Wunschzettels**

Die Beobachtungsaufgabe bestand darin, gemeinsam mit Nora das Bilderbuch: „*Toni feiert Geburtstag*“ anzuschauen. Ziel dieser Beobachtung war es, Noras Literacyerfahrung und das Wissen über Schrift zu erfassen.

Nora durfte das Buch aus meiner Tasche herausholen und ich konnte dabei beobachten, dass sie es von der richtigen Seite her aufschlug, um es anzuschauen. Als wir das Deckblatt anschauten, konnte sie sofort erahnen, um was es in diesem Buch ging. Nachdem ich sie fragte, woher sie das wüsste sagte sie: „*Weißt du da sind die Geschenke und der Kuchen daher weiß ich des*“. (Im Folgenden wird sinngemäß und nicht lautschriftlich transkribiert).

Auf der zweiten Seite des Buches wurde deutlich, dass es Nora unbekannt war, zuerst nur die Bilder anzuschauen, darüber zu sprechen und erst im Anschluss daran den Text zu lesen. Ihr fiel es schwer, Aussagen zu den Bildern zu treffen. Aufgrund dessen möchte ich mit ihr in jeder Förderung Bücher betrachten, untersuchen und lesen.

Nora zeigte Interesse am Buch, schaute die Seiten gerne an, hörte konzentriert zu und blätterte langsam um. Sie zeigte auf den Text und fragte mich: „*Was steht denn da?*“. Dies zeigt, dass Nora an Schrift interessiert ist. Sie kennt die Funktion von Schrift und weiß, dass man durch die Schrift auf den Inhalt der Geschichte schließen kann. Ebenso setzte sie sich mit dem Text auseinander, indem sie Inhalte von dem Buch auf ihre eigene Lebenssituation übertragen konnte.

Nora kannte die Begriffe „Buchstabe“ und „Zahl“. Sie konnte einige Buchstaben aus ihrem Namen im Buch erkennen und mir sagen, wo Zahlen stehen und wie diese heißen. Sie konnte mir auch zeigen, welche Buchstaben nacheinander in ihrem Namen vorkommen, dabei benannte sie manchmal die Buchstaben und manchmal den Laut.

Am Ende des Buches wird die Frage gestellt, was sich Nora zum Geburtstag wünscht. Dies stellt gleichzeitig den Übergang zum Schreiben des Wunschzettels dar.

Zuerst haben wir mündlich besprochen, was sich Nora wünscht. Sie wünschte sich ein Osterspiel, ein Schmetterlingpuzzle und ein Tierbuch.

Dann habe ich sie aufgefordert, ihre Wünsche auf den Wunschzettel zu schreiben, damit wir sie bis zu ihrem Geburtstag nicht vergessen. Um deutlich zu machen wessen Wunschzettel es ist, schrieb Nora ihren Namen auf Papier. Zu beobachten war, dass sie oben links anfang zu schreiben und ihr die Schreibrichtung in unserer Kultur bekannt ist.

Auf die Aufforderung, ihre Wünsche aufzuschreiben schwieg sie lange. Ich fragte sie, ob ich schreiben solle und sie mir die Wünsche diktiert. Daraufhin antwortete sie mit einem erleichternden: „Ja“. Sie wollte „Osterspiel“ als erstes schreiben. Ich fragte sie welcher Laut als erstes käme worauf sie „O“ sagte. Auf die Frage, wie ein „O“ denn aussähe antwortete sie mir: „*Halt wie so ein Kreis.*“ (Anzumerken ist, dass ein /o/ in „Noras“ echtem Namen nicht vorkommt.)

Ich gab Nora den Stift zurück und sie schrieb die Wörter „Osterspiel“ und „Schmetterlingspuzzle“ alleine. Nora konnte teilweise durch das Abhören der Laute selbst herausfinden, welcher Buchstabe folgte. Hin und wieder sagte/zeigte ich ihr auch, welcher Buchstabe als nächstes folgte. Nora fragte nach, wie etwas geschrieben würde und sie schrieb daraufhin alle Wörter in Großbuchstaben.

Sie hatte große Mühe und gutes Durchhaltevermögen, diese langen Wörter selbstständig zu schreiben. Als sie nach dem zweiten Wunsch sichtlich erschöpft war aber noch einen dritten Wunsch äußerte, übernahm ich das Schreiben für sie.

### 9.2.5 Beobachtungsaufgaben für die Schulfähigkeit

Ich setzte die Beobachtungsaufgabe ein, um Einsicht in Noras sprachlich-kognitive Fähigkeiten in den Bereichen *Wahrnehmung von Schrift*, *Kenntnis von Begriffen* und *Einsicht in den Aufbau von Schrift* zu bekommen. Die Beobachtungsaufgabe ist als Kopiervorlage im Werk von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005) erhältlich. Da Nora zum Untersuchungszeitpunkt 6;1 Jahre alt war, bevorzugte ich es, die Beobachtungsaufgabe für das Jahr vor der Einschulung (nicht veröffentlichte Version) zu verwenden (Siehe Anhang).

Bei der Aufgabe **Embleme Lesen** zögerte Nora, die Abbildungen zu benennen. Auf Nachfragen meinerseits konnte sie die Embleme: *Mc Donalds*, *Mercedes* = *Auto*, *RTL* = *Fernseher*, *Verkehrszeichen* = *Schild* und *Rotes Kreuz* = *Doktor* benennen. Die restlichen sieben Embleme waren ihr unbekannt.

Das **Silbensegmentieren** fiel Nora sichtlich leicht. Wir klatschten die Silben und sie konnte alle richtig benennen sowie segmentieren.

Auch bei der Aufgabe **Tätigkeiten benennen** konnte Nora alle sieben Tätigkeiten richtig erkennen und kannte die Begriffe „schreiben“ und „lesen“.

Beim **Reime erkennen** konnte Nora alle Bilder bis auf eines richtig benennen. Sie sagte zum Wal Hai. Nora hatte die Aufgabe richtig verstanden und konnte von den semantischen Inhalten der Bilder absehen und sich auf die formale Seite der Sprache einlassen. Nora hatte sieben von acht Reime richtig erkannt und verfügt somit über gute metasprachliche Fähigkeiten.

Für die Aufgabe des **gezinkten Memory** erachtete ich es als sinnvoll, dass Nora dieses Spiel mit einer Freundin spielte. Zu Beginn spielten wir das Spiel zu dritt und ich beobachtete den Spielverlauf. Die Kinder spielten es zunächst wie ein normales Memory. Beim zweiten Durchgang konnte sich Nora an der Wortlänge und den Anfangsbuchstaben der Wörter orientieren. Ihre Erklärung zum Sieg war folgende: „*Schau, das ist doch auch ein langes Wort.*“ und „*Das fängt mit dem Gleichen an wie mein Name.*“ Nora konnte im Spiel, im Gegensatz zu ihrer Freundin, die Schrift als Hilfsmittel nutzen.

Da ich mit Nora kurz zuvor die Beobachtungsaufgabe „*Toni feiert Geburtstag*“ durchgeführt und mit ihr den Wunschzettel geschrieben hatte, verzichtete ich in diesem Fall auf die Aufgabe: **Das leere Blatt**.

Dafür ergänzte ich die Beobachtung durch die Aufgabe **Phonemanalyse (Anlaute)**, die für Kinder kurz nach der Einschulung gedacht ist. Ich wollte damit, ergänzend zu meiner Aufgabe mit der Handpuppe und den Kärtchen, genauer prüfen, ob Nora Laute im Anlaut wahrnehmen kann.

Nora konnte sieben von zehn Laute richtig hören. Sie hat sich während der Aufgabe versucht an meinem Mundbild zu orientieren und benutze manchmal die Ratestrategie. Beim Benennen der Bilder hatte Nora Schwierigkeiten, den Pinsel, die Ameise und den Löwen zu erkennen. Dies bestärkt mich darin, die Literacyförderung zum semantischen Feld Tiere in unsere Arbeit zu integrieren.

Zu den **weiteren Beobachtungen** zählt, dass Nora den Stift mit drei Fingern locker halten kann. Nora kennt, wie schon erwähnt, die Schreibrichtung und einzelne Buchstaben. Sie ist motiviert und kommt gerne in die Förderung, ihre Ausdauer- und Konzentrationsfähigkeit ist sehr gut entwickelt. Nach gemachten Beispielen versteht Nora die Arbeitsanweisungen problemlos und kann danach selbständig weiter arbeiten.

### 9.2.6 Beobachtungsbogen zu sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten

Um herauszufinden, welche Strategien Nora nutzt, um ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern, setzte ich den Beobachtungsbogen von FÜSSENICH/GEISEL (2008) ein. Die Beobachtungen führte ich während unserer Förderung über mehrere Wochen und vervollständigte nach und nach die Einträge in den Beobachtungsbogen.

Nora greift manchmal auf *Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation* zurück, um damit ihre Aussprache zu unterstützen. So zeigt sie Zahlen oft mit den Fingern und im Gespräch hat sie eine ausgeprägte Gestik, um sich verständlicher zu machen.

Zu ihren *Vermeidungsverhalten* gehört das Schweigen. Kennt sie Begriffe (Löwe, Ameise, Kuckuck, Maulwurf) nicht, senkt sie ihren Kopf nach unten und schweigt, bis man sie anspricht. Auch *ausweichende Antworten* wie: „Ich wusste es letztes Mal nicht, aber jetzt weiß ich es...(denkt nach).. weiß nicht.“

Selten ersetzt Nora Wörter durch *allgemeine Oberbegriffe*. So bezeichnet sie den Schwan und die Möwe beide als Vogel. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass ihr die verschiedenen Vogelarten nicht geläufig sind. Einmal konnte ich beobachten, dass sie ein Wort durch ein *lautlich ähnlich klingendes Wort* aus dem selben semantischen Feld ersetzte. Gemeint war das Kamel, sie sagte dazu: „Chamäleon“.

Zu der **Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten** von Nora zählt, dass sie manchmal nach *unbekannten Begriffen* fragt. Wir schauten ein Bilderbuch an, in dem ein Löwe zu sehen war und sie fragte mich: „Wie heißt das Tier nochmal?“.

Nora kann ihre *Sprache korrigieren*, wenn der Kommunikationspartner sie nicht versteht. Sie sagte zu mir bei der Aufgabe Embleme lesen: [dɔ:dɔ] und ich konnte nicht verstehen, was sie meinte. Als sie dies merkte, sagte sie: [ʃa:nat] und ich konnte verstehen, dass sie Zahnarzt sagte und sie vorher Doktor meinte.

Während des Rategartenspiels wurde deutlich, dass Nora spontan *Äußerungen imitieren* kann. Sie übernahm mein Sprachmodell, indem sie die Fragen nicht nur nach Oberbegriffen, sondern noch weiter kategorisierte.

### **9.3 Vergleich meiner Beobachtungen mit den Informationen aus dem Orientierungsbogen**

In diesem Kapitel möchte ich die Aussagen aus dem Orientierungsbogen von Frau D. mit meinen eigenen Beobachtungen zu Noras sprachlichen Fähigkeiten vergleichen (siehe Kapitel 8).

Zu Noras Interessen ist zu sagen, dass die Aussagen von Frau D. mit meinen Beobachtungen übereinstimmen. Nora spielt gerne Rollen- und Phantasiespiele und kann sich mit der Spielfigur identifizieren. Ebenso machte ich die Erfahrung, dass sie gerne bastelt, malt und schreibt.

In der Kommunikation ist zu beobachten, dass Nora trianguläre Blickkontakte und Referenzbezüge herstellen kann. Sie teilt ihre Wünsche und Bedürfnisse ihrem Kommunikationspartner mit und kann Sachverhalte sprachlich strukturieren.

Wie Frau D. konnte auch ich die Beobachtung machen, dass Nora Alltags- und Spielformate wie Memory, Quartett oder Domino bekannt sind und sie diese gerne spielt.

Dass Nora selten inhaltliche Fragen zu bestimmten Kontexten stellt und keine Neuschöpfungen bildet, können Frau D. und ich gemeinsam bestätigen.

Anderer Meinung sind wir bei der Frage, ob Nora Äußerungen von Erwachsenen imitiert. Frau D. verneinte diese Frage und ich konnte während des Rategartenspiels und eines Quartettspiels beobachten, dass Nora in der Lage ist, bestimmte wiederkehrende sprachliche Muster in ihren Wortschatz zu integrieren.

Man kann bei Noras Erzählungen dem Handlungsverlauf, bedingt gestört durch die Aussprache, folgen. Frau D. konnte mir schon zu Beginn einige Laute nennen, die Nora ersetzt oder nicht benutzt. Frau D. äußerte im Orientierungsbogen: „*Nora ersetzt häufig das /k/ durch /d/ und verwendet den Laut /g/ nicht.*“

So decken sich die Informationen aus dem Orientierungsbogen mit der Avak-Auswertung und meinen eigenen Beobachtungen. Anderer Meinung bin ich im Bezug auf den Laut /ʃ/. Frau D. meinte, dass Nora den Laut nicht verwende. Aus dem Avak ging hervor, dass sie ihn aber lautlich präferiert.



Dennoch finde ich es eine erstaunliche Leistung von Frau D., ohne phonetisch-phonologisches Fachwissen die Aussprache von Nora so präzise beschreiben zu können.

Im Bereich der Grammatik konnte ich, wie Frau D., beobachten, dass Nora in ihrer Spontansprache bestimmte Artikel benutzt und die Verbzweitstellung in Aussagesätzen beherrscht. Hinzufügen kann ich, dass Nora die Subjekt-Verbinversion bei Fragen verwendet.

Im Bezug auf Noras „ausweichendes Verhalten“ konnte ich die Beobachtung machen, dass sie bei unbekannten Begriffen oft schweigt. Dies fiel Frau D. im Kindergartenalltag nicht auf.

Frau D. gab an, dass Nora eher wenig Interesse an Schrift zeigt. Diese Beobachtung kann ich nicht teilen, denn Nora schien mir sehr interessiert und fragte mich beim Vorlesen, was dastehe und wie die Kinder im Buch hießen. Ihr sind schon viele Buchstaben bekannt, sie kennt die Schreibrichtung, schreibt sehr motiviert und hält sogar schon Wortgrenzen ein (siehe Wunschzettel im Anhang).

Zum Schluss des Vergleichs möchte ich sagen, dass sehr viele Aussagen aus dem Orientierungsbogen mit meinen Beobachtungen übereinstimmen und der Bogen ein geeignetes Mittel darstellt, um erste diagnostische Informationen über das Kind einzuholen.

Die im Kapitel 8 genannten Veränderungen sind in den Orientierungsbogen, der sich im Anhang befindet, schon aufgenommen.

## 9.4 Derzeitiger Entwicklungsstand und Auswahl der Therapieziele

In diesem Kapitel möchte ich die aufgestellten Leitfragen meiner Förderdiagnostik beantworten.

- *Was kann Nora schon?*
- *Was muss und will Nora als nächstes Lernen?*

Nora ist ein freundliches und aufgewecktes Mädchen, das gerne in die Sprachförderung kommt. In Einzelsituationen ist sie sehr gesprächsfreudig, erzählt gerne und lebendig. In Gruppensituationen ist sie laut ihrer Erzieherinnen eher zurückhaltend, was wahrscheinlich daran liegt, dass sie ein Störungsbewusstsein für ihre Aussprache entwickelt hat und sich somit ungern vor der ganzen Gruppe äußert.

In der Förderung arbeitet Nora immer ausdauernd und konzentriert mit. Sie kann Spielregeln schnell erfassen und dann im Spielverlauf passend umsetzen.

Ihre grob- und feinmotorischen Fähigkeiten sind altersentsprechend gut entwickelt. Im Innenhof des Kindergartens konnte ich beobachten, dass Nora sehr bewegungsfreudig ist. Sie hat Freude daran, zu rennen, hüpfen und klettern. Ihre guten feinmotorischen Fähigkeiten stellte sie beim Malen, Schreiben, Schneiden und Stempeln unter Beweis.

Im **pragmatisch-kommunikativen Bereich** ist Nora in der Lage, ihre kommunikativen Absichten mitzuteilen. Sie beherrscht die Regeln der Gesprächsführung, sie hat also die Regeln des Sprecherwechsels (*turn taking*) verinnerlicht. Ihr gelingt es, Blickkontakt zum Gesprächspartner herzustellen und die Initiative in einem Gespräch zu ergreifen, sowie vokale Markierungen wie Lautstärke und Intonation einzusetzen. Nora setzt Mimik und Gestik passend ein, um das Gespräch lebendiger werden zu lassen. Der Adressatenbezug ist vorhanden, Nora spricht Hörerbezogen und kann sich in ihre Gesprächspartner hineinversetzen.

Gute **metasprachliche Fähigkeiten** werden durch Noras Kompetenzen im Reime erkennen und Silben segmentieren deutlich. Sie kann sich schon auf die Struktur von Sprache einlassen, indem sie im Wortbild von Minimalpaaren das bedeutungsunterscheidende Graphem erkennt.

Im **semantischen Bereich** konnte ich während der Förderung Folgendes beobachten:

Nora kann in alltäglichen Situationen angemessen kommunizieren. Sie kann adäquat auf Situationen reagieren. Dies zeigt, dass sie ein gut entwickeltes Sprachverständnis hat. Wenn sie Verständnisschwierigkeiten bei Arbeitsaufträgen hat, fragt sie nach. Kennt sie jedoch einen Begriff nicht, nutzt sie die Vermeidungsstrategie des Schweigens. Dies zeigt, dass Nora Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes entwickelt hat und bedingt dazu in der Lage ist, sie einzusetzen.

Noras Wortschatz ist altersgemäß entwickelt. Sie benutzt passende Wörter, wenn sie etwas beschreiben möchte und kann in Form von Ober- und Unterbegriffen Kategorien bilden. Nora ist noch nicht in der Lage, andere Sprecher zu korrigieren, wenn sie Fehler vermutet (Fremdkorrektur). Ihr gelingt es jedoch, sich selbst zu korrigieren, um sich verständlicher zu machen (Selbstkorrektur). Nora kann sich sprachlich korrigieren, wenn sie aufgrund der phonologischen Schwierigkeiten nicht verstanden wird. Sie artikuliert sich in solchen Situationen bewusst deutlicher und langsamer, stellt ihre Sätze um und ersetzt Wörter durch andere. Dies macht sie, damit das Gespräch aufrecht erhalten wird und sie sich gegenüber ihren Kommunikationspartnern verständlicher machen kann. Durch gelegentliches Fragen nach unbekannten Begriffen und spontanes imitieren von Äußerungen der Erwachsenen ist Nora in der Lage, ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern. Da ihr im semantischen Feld „Tiere“ einige Begriffe unbekannt waren, stellt die Literacyförderung durch Bilderbücher und das Betrachten von Wimmelbüchern ein geeignetes Mittel dar, um ihre Fähigkeiten in diesem Bereich zu erweitern.

Im **grammatischen Bereich** konnte ich in freien Situationen beobachten, dass Nora die Verbzweitstellung in Hauptsätzen und Fragesätzen mit Fragepronomen sicher beherrscht. Bei Entscheidungsfragen verwendet sie die Verberststellung korrekt. Zusammengesetzte Verben kann Nora richtig trennen und das Negationselement steht an der passenden Stelle im Satz. Nora verwendet in ihrer Spontansprache Haupt- und Nebensätze, welche sie durch Konjunktionen verbindet.

Sie verwendet alle Satzglieder an der richtigen Position und lässt nur in alltäglichen Sprechakten, bei denen nicht in vollständigen Sätzen geantwortet werden muss, welche aus. Zu Noras morphologischen Fähigkeiten gehört, dass sie die Subjekt-Verb-Kongruenz sicher erworben hat. Präpositionen, inklusive Wechselpräpositionen, und den Genus setzt sie in ihrer Kommunikation richtig ein. Im Kasusystem gibt es wenige Auffälligkeiten, wie zum Beispiel die Dativmarkierung, die aber aufgrund von Noras Alter therapeutisch zu vernachlässigen ist.

Noras **phonologische Fähigkeiten** wurden ausführlich im Kapitel 9.2.2 beschrieben, darum werde ich an dieser Stelle kurz einen Überblick über ihre Schwierigkeiten geben und dann näher auf die Auswahl der Therapieziele eingehen. Bei der Auswahl orientiere ich mich an HACKER (2002, S.47-48).

Nora hat phonologische Schwierigkeiten die Plosive /k/ und /g/, die Velaren und Uvulare /ŋ/ und /ʀ/, die Frikative /s/ und /z/, sowie die Affrikate /ts/ in ihr Lautsystem zu integrieren.

Es liegt der Substitutionsprozess der Alveolarisierung und der Silbenstrukturprozess, der Reduktion der Mehrfachkonsonanz vor.

Zunächst möchte ich anmerken, dass sich die Auswahl der Förderziele am normalen Spracherwerb orientiert und die Stimulierbarkeit des Kindes eine wichtige Rolle dabei spielt. Da bei Nora häufig der Prozess der Alveolarisierung zu beobachten ist und dieser die Verständlichkeit erheblich beeinträchtigt, möchte ich den Schwerpunkt der Förderung darauf legen, den Prozess zu überwinden. Aufgrund dessen, dass die Alveolarisierung im normalen Spracherwerb recht früh überwunden wird und Nora Bereitschaft zur Überwindung zeigt, denke ich, dass sie ein passendes Ziel für die Förderung ist. Beschränken möchte ich mich zu Beginn auf den stimmlosen velaren Plosiv /k/, da dieser in ihrer Spontansprache nicht vorkommt und lautlich häufig durch /d/ ersetzt wird. Sinnvoll ist es, mit Minimalpaaren zu arbeiten um Nora auf den bedeutungstragenden Unterschied zwischen den beiden Lauten aufmerksam zu machen. Es ist wichtig, den Laut in verschiedenen Wortpositionen anzubieten. Im normalen Spracherwerb werden Plosive, im Gegensatz zu Frikativen, zuerst initial gebildet dann medial und letztendlich final (vgl. WEINRICH/ZEHNER 2003).

Abgesehen habe ich von der Lautklasse der Frikative, da diese in der Logopädie therapiert wurden und momentan eine Ruhephase benötigen. Der Prozess der Reduktion von Mehrfachkonsonanz wird im Spracherwerb nach der Alveolarisierung überwunden, darum würde ich auf die Förderung von Konsonantenverbindungen wie /ts/, zunächst verzichten. Viele Einzellaute sind noch nicht fest im Lautsystem verankert und Lautverbindungen werden im Spracherwerb erst später realisiert.

Als nächster Schritt können weitere Laute aus der Lautklasse der Plosive, beispielsweise das stimmhafte /g/, miteinbezogen werden oder noch einmal am Nasal /m/ oder nach der Pause wiederholt an den Frikativen /s/ und /z/ gearbeitet werden. Bei der Arbeit an den genannten Frikativen ist darauf zu achten, dass Nora nicht im Zahnwechsel, so dass die Schneidezähne vorhanden sind.

Da Nora sich schon sehr für Schrift interessiert, werde ich dies nutzen und in die Förderung mitaufnehmen. Gerade wenn man mit Minimalpaaren arbeitet, kann man das Schriftbild gut miteinbeziehen, indem man beispielsweise das bedeutungsunterscheidende Graphem farblich markiert.

## 9.5 Vorschläge für die Förderung und Schlussfolgerungen

Wie schon unter Kapitel 6 beschrieben stellen die Techniken des Modellierens nach DANNENBAUER (2002) einen wesentlichen Aspekt in der Förderung dar. Ich werde diese Techniken in unserer Förderung an situativ passenden Stellen einsetzen.

Desweiteren arbeitete ich mit Nora an dem Prozess der Alveolarisierung am Laut /k/.

Wir stellten gemeinsam ein Quartettspiel mit Minimalpaaren zu den Lauten /k/ und /t/ her (siehe Anhang). Das Thema Schrift bezogen wir mit ein, indem wir die Worte zu den Bildern mit Großbuchstaben stempelten. Nora hatte Freude daran und ihr fiel auf, dass die Worte fast gleich aussahen. Die bedeutungsunterscheidenden Buchstaben markierten wir farbig.

Ich habe die Schrift miteinbezogen, da Kinder durch Schrift Sprache als gegenständliches, dauerhaft optisch zur Verfügung stehendes Mittel erkennen. Die Konzentration und Aufmerksamkeit wird von der bedeutungs- und inhaltsbezogenen Ebene auf die Form- und Strukturelemente von Sprache ausgeweitet. In lautsprachlichen Äußerungen ist es durch ihre Flüchtigkeit kaum möglich, Sprache bewusst wahrzunehmen. Ist sie aber schriftlich festgehalten, wird sie gegenständlich und man kann sie wiederholt betrachten und bewusst analysieren. In der Auseinandersetzung mit Schrift werden sprachliche Regeln entdeckt, die sich rückwirkend auch positiv auf die Entwicklung der gesprochenen Sprache auswirken können (vgl. CRÄMER/FÜSSENICH/SCHUMANN 1996, S.9).

Nora spielte das Quartett sehr gerne und ihr wurde bewusst, dass sie sich richtig artikulieren muss, um die passende Karte im Spiel zu bekommen. Anfangs griff sie immer wieder auf die nonverbale Strategie zurück, mir die Karte, die sie brauchte einfach zu zeigen und die Farbe dazu zu nennen. Als wir dann aber mit Sichtschutz spielten, da es schwierig war alle Karten auf der Hand zu halten, konnte sie mir die Karten nicht mehr so leicht zeigen und griff dann auf verbale Fragen zurück.

Das Spiel nahm sie mit nach Hause und spielte es mit ihrem Bruder und Vater. Auch im Kindergarten wurde es gerne von den Kindern untereinander gespielt. Wir nutzten das Quartett lange Zeit in der Förderung, die Spielmotivation war hoch und der Wiederholungscharakter stärkte die Übernahme des Lautes in die Spontansprache.

Denkbar gut geeignet, um mit Minimalpaaren zu arbeiten, wären auch andere Spiele wie Domino und Memory.

Ich habe noch ein weiteres Minimalpaarspiel mit Nora in der Förderung gespielt. Die Minimalpaare sind als Bildkarten offen auf dem Tisch angeordnet. Mit dazugehörigen Holztafeln werden beliebige Karten verdeckt. Nun darf man raten, was unter den Holztafeln versteckt ist. Hat man einen Treffer erzielt, kann man die Bildkarte behalten. Hat man falsch geraten bzw. nicht richtig artikuliert, ist der Mitspieler mit raten an der Reihe und die Holztafel wird auf ein neues Bild gelegt. Nora merkte auch bei diesem Spiel schnell, dass sie sich richtig artikulieren muss, um zu gewinnen. Zudem fördert das Spiel, wie auch das Memoryspiel, die Konzentrations- und Merkfähigkeit.

Das folgende Spiel fördert, neben dem Hauptaspekt der korrekten Artikulation, auch die auditive Wahrnehmung von Lauten und wird mit Minimalpaaren gespielt. Es werden Minimalpaare als Bildkarten in vierfacher Ausführung benötigt, je nach Schwierigkeitsgrad kann die Anzahl der Pärchen beliebig variieren. Dann werden die Bildkarten ausgeteilt (jeder bekommt den halben Satz) und zwischen den beiden Spielern wird ein Sichtschutz aufgebaut, um bei seinem Mitspieler die Bildkarten nicht mehr zu sehen. Der erste Spieler ist an der Reihe und darf eine Reihenfolge der Bildkarten festlegen. Diese nennt er dann seinem Mitspieler und derjenige legt seine Karten, in die exakt vorgegebene Reihenfolge. Sind die Karten gelegt wird der Sichtschutz weggenommen und es wird verglichen, ob beide die selbe Reihe gelegt haben. Ist die Reihe richtig gelegt, bekommt man einen Muggelstein, den man später gegen ein Gummibärchen einlösen kann. Durch das Abgleichen der Reihenfolge, findet eine Art Selbstkontrolle der Sprachrezeption und -produktion statt.

In der Förderung konnte ich gute Erfahrungen mit den Spielen sammeln und Nora war immer sehr motiviert, zu spielen. Man konnte deutlich beobachten, dass im Laufe der Monate die Aussprache durch das Phonem /k/ während der Förderung immer weniger belastet war. Ein nächstes Ziel ist es nun, dass Nora den Laut in ihre Spontansprache einsetzt.

Gefördert werden kann dies laut Claudia OSBURG (2001) auch in Freispielsituationen unter Einbezug von Fantasienamen und -gegenständen.

Im Übergang zur Schriftsprache ist es hilfreich, Nora die eigene Lautsprache bewusster machen, indem man Lautgebärden oder Handzeichen zur Unterstützung einsetzt. Sinnvoll ist es, nach Handzeichen zu suchen, die sich an der Mundstellung oder der Artikulationsstelle orientieren. Das phonembestimmte Manualsysteem (PMS) setzt den Laut /k/, mit einer Kippbewegung des geknickten Zeigefingers vor dem Kehlkopf um. In diesem Fall verstärkt die Kippbewegung die Artikulationsart (Plosiv) und der velare Artikulationsort wird durch die Lokalisation, der eigenen Hand am Kehlkopf wahrgenommen. In der Förderung hatte ich dieses lautsprachliche Zeichen eingeführt und Nora verwendete es sehr gerne. Auch wenn sie den Laut im Wort nicht produzierte, konnte ich sie durch ein wiederholen des Wortes mit Einsatz des Lautzeichens gut daran erinnern, dass der Laut /k/ Laut im Wort vorkam.

Während den Monaten, in denen ich Nora förderte konnte ich beobachten, welche Fortschritte sie bezüglich ihrer Aussprache machte. Auch ich lernte dabei theoretische Inhalte aus dem Studium in die Praxis umzusetzen. Ganz wichtig fand ich eine gute Beziehung zu Nora herzustellen, um darauf basierend die Förderung aufzubauen. Der wiederkehrende Handlungskontext der Spielformate und die Literacyförderung durch Bücher gab der Förderung einen fest strukturierten Rahmen, indem Nora und ich motiviert miteinander arbeiten konnten.

Nora wäre in einem Verfahren wie HASE theoretisch nicht auffällig geworden, da die Aussprache nicht berücksichtigt wird. Jedoch ist es ersichtlich, dass sie hinsichtlich ihrer phonologischen Fähigkeiten professionelle Unterstützung benötigt. Es stellt sich mit Blick in die Zukunft die Frage, ob HASE und SETK 3-5 geeignete diagnostische Mittel, für eine Überprüfung der Kinder, darstellen? Oder ob es nicht sinnvoller wäre informelle Verfahren einzusetzen, um eine direkte Förderung ableiten zu können.

Ich startete mit meiner wissenschaftlichen Hausarbeit den Versuch, mein förderdiagnostisches Vorgehen zu dokumentieren und dies aus entwicklungstheoretischem Hintergrund heraus zu begründen.

Für die flächendeckende diagnostische Arbeit möchte ich mir abschließend wünschen, dass Kinder mit ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten in all der „Testeuphorie“ dennoch im Mittelpunkt stehen dürfen.



## **10 Literaturverzeichnis**

**August, G./ Bauer, A. /Stein, A. (1977):** Grundwortschatz und Ideolekt. Empirische Untersuchung zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes. Tübingen.

**Barth, K. (1995):** Kinder entdecken die Schrift. In: Kindergarten heute, Heft 2, S. 3 – 11.

**Baumgartner, S. (2008):** Kindersprachtherapie. Eine integrative Grundlegung. München/Basel.

**Blumenstock, L. (2004):** Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten. Weinheim/Basel.

**Braun, O./ Füssenich, I./ Hansen, D./ Homburg, G./ Motsch, J. (1995):** Leitlinien zur spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen. In: Die Sprachheilarbeit 40. S. 315 - 319.

**Bruner, J. (1990):** Das unbekannte Denken. Stuttgart.

**Bruner, J. (2002):** Wie das Kind sprechen lernt. Bern.

**Brunner, M./ Schöler, H. (2008):** HASE-Heidelberger auditive Screening in der Einschulungsdiagnostik. 2. Auflage, Binswangen.

**Bundschuh, K. (1999):** Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik.  
München.

**Bundschuh, K. (2007):** Förderdiagnostik konkret. Theoretische und praktische Implikationen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn.

**Bürki, D. (2000):** Einfach nur spielen? Symbolspiele in der Therapie. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie. S. 23 – 32.

**Carle, E. (1995):** Die kleine Maus sucht einen Freund. Gerstenberg

**Clark, E. (1985):** Konventionalität und Kontrast beim Erwerb des Wortschatzes. In: Seiler, T./Wannenmacher, W. (Hrsg.): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Berlin, S. 45 – 65.

**Crämer, C./ Füssenich, I./ Schumann, G. (1996):** Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache. In: Die Sprachheilarbeit 41, S. 5 – 21.

**Dammer, B. (2008):** Sprachförderung im Elementarbereich – Teil 2: Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis. In: KiTa aktuell Baden- Württemberg, Heft 3, S. 64 – 68.

**Dannenbauer, F.M. (2002):** Grammatik. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern- Grundlagen und Verfahren. München/Basel, S. 105 – 161.

**De Langen-Müller, U. / Maihack, V. :** Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel...

Sprachförderung oder Sprachtherapie? Welche Hilfe braucht das Kind? Eine Informationsbroschüre des dbs. Moers.

**Dehn, M. (2007):** Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten.

In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.2002): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich. München.

**Fox, A. / Dodd, B. (1999):** Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache. In: Sprache – Stimme – Gehör, Jg. 23, S. 183-189.

**Füssenich, I. (2002):** Semantik. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.):

Sprachtherapie mit Kindern- Grundlagen und Verfahren. München/Basel, S. 63 – 104.

**Füssenich, I. (2003):** Diagnostik, und dann? In: Grundschule Heft 5, S. 8 – 9.

**Füssenich, I./Geisel, C. (2008a):** Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München/Basel.

**Füssenich, I./Löffler, C. (2008b):** Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München/Basel.

**Füssenich, I./ Löffler, C. (2005):** Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München/Basel.

**Grimm, H. (1999):** Störung der Sprachentwicklung. Grundlagen-Ursachen-Diagnose-Intervention-Prävention. Göttingen.

- Grimm, H. (2001):** Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Göttingen.
- Grissemann, H. (1998):** Diagnostik nach der Diagnose. Förderimmanente Prozeßdiagnostik in der integrationsorientierten Sonderpädagogik. Bern.
- Hacker, D. (2002):** Phonologie. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern- Grundlagen und Verfahren. München/Basel, S. 13 – 62.
- Hacker, D./ Weiß, K.-H. (1986):** Zur phonemischen Struktur funktioneller Dyslalien. Oldenburg.
- Hacker, D./ Wilgermein, H. (2000):** AVAK-Test mit CD-ROM. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. München/Basel.
- Hacker, D./ Wilgermein, H. (Hrsg.) (2003):** Bilderbuch zum AVAK-Test. München/Basel.
- Hasselhorn, M./ Werner, I. (2000):** Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In: Enzyklopädie der Psychologie. Band 3. Göttingen. S. 363 – 378.
- Hellrung, U. (2002):** Sprachentwicklung und Sprachförderung. Ein Leitfaden für die Praxis. Freiburg.
- Iven, C. (2007):** Sprachförderung contra Sprachtherapie?. In: Die Sprachheilarbeit Jg. 52 (2) April, S. 46 – 47.

- Jeuk, S. (2007):** Einschätzung des Sprachstands bei mehrsprachigen Kindern. In: Graf, U./ Moser Opitz, E. (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Hohengehren, S. 105 – 116.
- Kany, W./Schöler, H. (2007):** Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten.1. Auflage, Berlin/ Düsseldorf/ Mannheim.
- Kauschke, C. (1999):** Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer, J./Rothweiler, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen.
- Kolonko, B. (2001):** Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die pädagogische Arbeit von Erzieherinnen. Herbolzheim.
- Leist, A. (2003):** Sprachförderung im Elementarbereich. In: Didaktik der deutschen Sprache Band 2. Paderborn S.673- 683.
- Lurija, A. (1986):** Sprache und Bewusstsein. Köln.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2006):** Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase). Weinheim/Basel.
- Osburg, C. (2001):** Spielmaterialien zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen. In: Praxis Grundschule. Heft 3/Mai. S. 26 – 28.

**Rothweiler, M. (2001):** Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg.

**Singer, K. (2006/2007):** Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Spracherwerbsprozesse: Grammatik. Unveröffentlichte Seminarunterlagen.

**Ulich, M. (1999):** Sprachförderung in mehrsprachigen Kindergruppen- Fachkräfte zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Pädagogische Empfehlungen gibt es viele – und was sagen die Betroffenen? In: KiTa aktuell Baden-Württemberg, Heft 4, S. 83 – 88.

**Ulich, M. (2003):** Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, Heft 3, S. 6 – 18.

**Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Baden-Württemberg (2004):** Arbeitspapier zur Fachtagung „Schritt für Schritt: Gemeinsam(e) Entwicklungschancen des Kindes nutzen“. 30.06.2004, Stuttgart.

**Verwaltungsvorschrift** des Kultusministeriums zur Durchführung einer Sprachstandsdiagnose in Verknüpfung mit der Einschulungsuntersuchung. Amtlicher Teil, Heft 1 vom 9. Januar 2009.

**Wegele, I./Zoller, E. (2008):** Das Bilderbuch in der Diagnose – Erprobung eines Bilderbuches zur Erfassung phonologischer Fähigkeiten.

**Weinrich, M./ Zehner, H. (2003):** Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Dyslalietherapie in Bewegung. Heidelberg.

**Wendlandt, W. (1998):** Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart.

**Whitehurst, G. J./ Lonigan, C. J. (1998):** Child Development and Emergent Literacy. In: Child Development, Volume 69, Number 3, S. 848 – 872.

**Winner, A. (1996):** Stichwort Sprachförderung. Als Erzieherin ununterbrochen reden? Mit dem Kind sprachliche Formen üben? Dauernd Bilderbücher anschauen? Nein! Zuhören! In: Klein & Groß, 49, Heft 2, S. 18 – 19.

**Winner, A. (2008):** Was fördert Sprachförderung? In: KiTa aktuell Baden-Württemberg. Heft 1, S. 7 – 10.

**Zollinger, B. (1997):** Die Entdeckung der Sprache. Stuttgart/Wien.

## **11 Abbildungsverzeichnis**

### **1. Prozessgedanke Bildung und Erziehung**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase). Weinheim/Basel. S.26.

### **2. Erziehungs- und Bildungsmatrix**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase). Weinheim/Basel. S. 66.

### **3. Sprachbaum Wendtland**

Wendtlandt, W. (1998): Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart. S.9.

### **4. Prozesse nach Hacker**

Hacker, D. (2002): Phonologie. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern- Grundlagen und Verfahren. München/Basel. S.22 – 25.

### **5. Schaubild Diagnostik**

Kulik, S. (2007): Möglichkeiten der Diagnostik und (sonder-) pädagogischer Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen. S. 46 (Diplomarbeit).

### **6. Modellierungstechniken**

Dannenbauer, F.M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern- Grundlagen und Verfahren. München/Basel. S. 153 – 154.



## **12 Anhang**

A1: Orientierungsbogen

A2: Auswertung des Avak-Screening

A3: Auswertung des Avak

A4: Protokollbogen zur Beobachtungsaufgabe Rategarten

A5: Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel

A6: Beobachtungsaufgaben zur Schulfähigkeit

A7: Beobachtungsbogen zu den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten

A8: Beispiele aus dem Minimalpaarquartett

A9: Versicherung

Im gesamten Anhang wurden aus datenschutztechnischen Gründen die original Namen unkenntlich gemacht oder es wurden abgeänderte Namen verwendet.

## A1: Orientierungsbogen

Prof'in Dr. Iris Füssenich, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/ Reutlingen

**Kindliche Sprachaneignung: Sprachförderung und Sprachtherapie:**

***Was kann das Kind? Was will das Kind? Was braucht das Kind?***

***(Orientierungsplan 2006)***

### *Erfassung biografischer Daten*

**Name, Vorname:**

**Alter (Jahr;Monat):**

**Einrichtung:**

**Einschulungsjahr:**

- **Welche Sprache ist die Erstsprache des Kindes?**

\_\_\_\_\_ → *Deutsch als Erstsprache dann geht es weiter mit Frage 6*

- **Was ist die Zweitsprache des Kindes?**

- **In welchen Sprachen spricht das Kind mit der Mutter, dem Vater, den Geschwistern und anderen Bezugspersonen?**

Mutter: \_\_\_\_\_  
Vater: \_\_\_\_\_  
Geschwister: \_\_\_\_\_  
weitere Bezugspersonen: \_\_\_\_\_

- **Seit wann hat das Kind Kontakt mit Deutsch als Zweitsprache?**

- **Wer kann Auskunft geben über die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in der Erstsprache?**
- **Besteht Kenntnis über die Lebenssituation des Kindes und seiner Bezugspersonen?**
- **Findet eine Förderung durch Fachdienste statt?**  
(Wenn ja seit wann? Und welche Fachdienste sind miteinbezogen?)
- **Besteht eine Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätte und den Fachdiensten?**  
(In welcher Form? Wie oft?)
- **Sind organische Voraussetzungen abgeklärt?**  
(Hören, Sehen, etc.)

*Blick auf das Kind: Was kann das Kind?*

- **Welche Interessen hat das Kind?**

- **Beherrscht das Kind Alltags- und Spielformate?**

(Feste Rollen-/Interaktionsmuster zwischen den Kommunikationspartnern)

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Stellt das Kind trianguläre Blickkontakte her?**

(Blickwechsel zwischen einem Gegenstand und dem Kommunikationspartner)

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Stellt das Kind Referenzbezüge her?**

(Bezug zwischen Gegenständen/ Personen und der Sprache?)

(Kann das Kind Gegenstände benennen?)

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Teilt das Kind seine Wünsche und Bedürfnisse mit?**

(nonverbal oder verbal)

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Lässt sich das Kind auf Regelspiele ein?  
(z.B. Memory, Domino, Quartett)

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Kann das Kind Spiele sprachlich strukturieren?**  
(sagt es z.B. „Ich bin dran.“ oder „Ich will noch einmal spielen“)

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Spielt und kommuniziert das Kind mit anderen Kindern?**  
Wenn ja, in welcher Sprache?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• **Erweitert das Kind seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten?**

a) ...stellt das Kind Fragen?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) ...bildet das Kind Neuschöpfungen?

(Benutzt das Kind logische Ersetzungen falls ihm der Begriff fehlt?)

(Kind sagt z.B.:Elefantenstrohalm für Rüssel oder Baumarm für Ast)

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) ...imitiert das Kind Äußerungen von Kindern und/oder Erwachsenen?

(z.B. wiederholt/übernimmt es einzelne Wörter oder Äußerungen)

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Kann man dem Handlungsverlauf in Erzählungen folgen?

(Gibt es einen „roten Faden“ in der Erzählung?)

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Ist die Aussprache des Kindes verständlich?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Äußert das Kind bestimmte Artikel?**

(der, die, das)

Ja      Nein

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

- **Beherrscht das Kind die Verbzweitstellung in Aussagesätzen?**

(Ich gehe nach Hause)

Ja      Nein

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

- **Orientiert sich das Kind an Symbolen?**

(z.B. Symbol von McDonald's)

Ja      Nein

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

- **Interessiert sich das Kind für Schrift?**

(Orientiert sich das Kind an beschrifteten Schubladen? Fragt es nach wie der Buchstabe im Buch heißt?)

Ja      Nein

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

*Blick auf pädagogische Fachkräfte*

- **Orientieren sich alle pädagogischen Fachkräfte an den gleichen diagnostischen Verfahren/ Beobachtungen?**
  
- **Wie tauschen sich die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes aus?**
  
- **Haben sich die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes verändert, seitdem es in der Kindertageseinrichtung ist?**
  
- **Können mehrere Fachkräfte die Beobachtung teilen, dass das Kind in Interaktionen bzw. sprachlichen Dialogen...**
  - a) **...vermehrt zur Verständigung auf Gegenstände eher zeigt und dabei wenig spricht?**
  
  - b) **...vermehrt ein ausweichendes Verhalten zeigt, indem es schweigt oder mit Floskeln antwortet?**
  
  - c) **...oder nicht mit seinen Antworten auf den Dialogpartner Bezug nimmt?**



**d) ...häufig mit seinen Wörtern nicht ganz das Gemeinte trifft (Löffel statt Gabel) bzw. umschreibt (sagt statt *lesen: Zum Sehen*)?**

- **Wie stellen die pädagogischen Fachkräfte ihr sprachlich-kommunikatives Verhalten auf das Kind ein?**
- **Wie und wann wird das Kind in der Kindertageseinrichtung gefördert?**

### *Zusammenfassung*

**Was kann das Kind noch nicht?**

**Was will das Kind als Nächstes lernen?**

**Was braucht das Kind?**

**Was kann das Kind als Nächstes lernen?**

**Platz für Anmerkungen:**

## A2 Auswertung des AVAK-Screening

AVAK - 03.03.2009 17:31:22

Transkript: neu

MarS99

Seite 1

### 1.0 Version

Version Items	SVA D 44i 19.09.99
Version Phoneme	Deutsch 40P 17.09.99
Analyse-Datum Transkript	03.03.2009 17:29:01
Speicher-Datum Transkript	

### 1.1 Kind

Name des Kindes	
Geburts-Datum	
Datum der Aufnahme	
Alter des Kindes	
Situation	
Beteiligte Personen	
SprachtherapeutIn	

### 1.2 Informationen Transkript

Anzahl Items	44
Anzahl nicht transkribierte Items	0
Anzahl identische Items	8
Anzahl verschiedene Items	36

### 2.0 Items und Prozesse

Nr	itm	tra	Prozesse
1	kraŋk	dan	CLU/R3/i CLU/R3/i
2	ʃoko	ʃodo	ORT/FRO/ALV/m DIV/ST+/m
3	tɾepə	dɛtə	CLU/R3/i ORT/BAC/ALV/m
4	pakɛt	paptɛt	
5	ʃpɪnə	ʃpɪnə	identisch
6	katsə	datça	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i
7	ʃlaŋə	ʃlanə	ORT/FRO/ALV/m
8	ʃnekə	ʃnedə	ORT/FRO/ALV/m DIV/ST+/m
9	tsuŋə	ʃuŋə	ART/FRI/i
10	bɾɪlə	bɪlə	CLU/R1/i
11	apfəl	apfəl	identisch
12	lœfəl	lɔfəl	
13	tasə	taʃə	
14	flaʃə	laʃə	CLU/R2/i
15	bɛçə	bɛçə	identisch



16	plate	late	CLU/R2/i
17	gløkə	lotə	CLU/R2/i ORT/FRO/ALV/m
18	vipe	viptə	
19	draʁən	daʁən	CLU/R1/i
20	klame	lane	CLU/R2/i ORT/BAC/ALV/m
21	tafə	daʃə	DIV/ST+/i
22	fede	fede	identisch
23	jegə	jede	ORT/FRO/ALV/m
24	kənɪç	donɪd	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i ART/PLO/f ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i
25	ha:rə	ha:χə	ART/FRI/m DIV/ST-/m
26	na:zə	na:ʃə	DIV/ST-/m
27	ga:bəl	da:bdəl	ORT/FRO/ALV/i
28	blumə	lunə	CLU/R2/i ORT/BAC/ALV/m
29	fɔʃ	fɔʃ	CLU/R1/i
30	prints	bɪnt	CLU/R3/i CLU/TE/f
31	ʃmuk	ʃmut	ORT/FRO/ALV/i
32	ɾɪŋ	ɪn	ORT/FRO/ALV/i
33	kam	dam	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i
34	ʃtok	ʃtot	ORT/FRO/ALV/i
35	daχ	daχ	identisch
36	ʃraŋk	ʃant	CLU/R1/i CLU/VE/f
37	ʃats	ʃat	ART/PLO/f
38	ʃvaen	ʃvaen	identisch
39	ʃa:f	ʃa:f	identisch
40	mont	mon	CLU/R1/f
41	gra:s	da:s	CLU/R3/i
42	zip	ʃip	DIV/ST-/i
43	pfeat	pfeat	identisch
44	knɔpf	not	CLU/R2/i ART/PLO/f ORT/BAC/ALV/f

## 3.0 Lautinventar

itm	initial	medial	final	total	Status
m	100% (2 von 2)	0% (0 von 2)	100% (1 von 1)	60% (3 von 5)	nicht immer produziert
n	100% (3 von 3)	250% (5 von 2)	175% (7 von 4)	166% (15 von 9)	funktionell belastet
ŋ		50% (1 von 2)	0% (0 von 3)	20% (1 von 5)	selten produziert
l	100% (7 von 7)	100% (1 von 1)	100% (3 von 3)	100% (11 von 11)	immer produziert
r	0% (0 von 9)	0% (0 von 1)		0% (0 von 10)	nie produziert
p	50% (2 von 4)	100% (2 von 2)	100% (1 von 1)	71% (5 von 7)	nicht immer produziert
b	100% (3 von 3)	100% (1 von 1)		100% (4 von 4)	immer produziert
t	50% (2 von 4)	600% (6 von 1)	266% (8 von 3)	200% (16 von 8)	funktionell belastet



d	500% (10 von 2)	500% (5 von 1)	7% (1 von 0)	533% (16 von 3)	funktionell belastet
k	0% (0 von 6)	0% (0 von 4)	0% (0 von 4)	0% (0 von 14)	nie produziert
g	0% (0 von 3)	0% (0 von 1)		0% (0 von 4)	nie produziert
f	66% (2 von 3)	100% (1 von 1)	100% (1 von 1)	80% (4 von 5)	nicht immer produziert
v	100% (2 von 2)			100% (2 von 2)	immer produziert
s		0% (0 von 1)	100% (1 von 1)	50% (1 von 2)	nicht immer produziert
z	0% (0 von 1)	0% (0 von 1)		0% (0 von 2)	nie produziert
ʃ	120% (12 von 10)	200% (4 von 2)	100% (1 von 1)	130% (17 von 13)	funktionell belastet
ç		200% (2 von 1)	0% (0 von 1)	100% (2 von 2)	immer produziert
j	100% (1 von 1)			100% (1 von 1)	immer produziert
χ		200% (2 von 1)	100% (1 von 1)	150% (3 von 2)	funktionell belastet
h	100% (1 von 1)			100% (1 von 1)	immer produziert
pf	100% (1 von 1)	100% (1 von 1)	0% (0 von 1)	66% (2 von 3)	nicht immer produziert
ts	0% (0 von 1)	0% (0 von 1)	0% (0 von 2)	0% (0 von 4)	nie produziert
r					
ʎ					

## 4.1 Prozesse des Artikulationsortes

	Prozess-Typ	initial	medial	final
m	ORT/BAC/ALV		20(n) 28(n)	
ŋ	ORT/FRO/ALV		7(n)	32(n)
p	ORT/BAC/ALV		3(t)	
k	ORT/FRO/ALV	6(d) 24(d) 33(d)	2(d) 8(d) 17(t)	31(t) 34(t)
g	ORT/FRO/ALV	27(d)	23(d)	
ç	ORT/FRO/ALV			24(d)
pf	ORT/BAC/ALV			44(t)

## 4.2 Prozesse der Artikulationsart

	Prozess-Typ	initial	medial	final
r	ART/FRI		25(ch2)	
ç	ART/PLO			24(d)
pf	ART/PLO			44(t)
ts	ART/FRI	9(sc)		
ts	ART/PLO			37(t)

## 4.3 Prozesse der Assimilation

	Prozess-Typ	initial	medial	final
	(kein Eintrag)			

## 4.4 Cluster-Prozesse

	Prozess-Typ	initial	medial	final
nt	CLU/R1			40(n)
nts	CLU/TE			30(n t)
ŋk	CLU/R3			1(n)
ŋk	CLU/VE			36(n t)
pl	CLU/R2	16(l)		
pR	CLU/R3	30(b)		
bl	CLU/R2	28(l)		
bR	CLU/R1	10(b)		
tr	CLU/R3	3(d)		
dR	CLU/R1	19(d)		
kn	CLU/R2	44(n)		
kl	CLU/R2	20(l)		
kR	CLU/R3	1(d)		
gl	CLU/R2	17(l)		
gR	CLU/R3	41(d)		
fl	CLU/R2	14(l)		
fr	CLU/R1	29(f)		
ʃR	CLU/R1	36(sc)		

## 4.5 diverse Prozesse

	Prozess-Typ	initial	medial	final
R	DIV/ST-		25(ch2)	
t	DIV/ST+	21(d)		
k	DIV/ST+	6(d) 24(d) 33(d)	2(d) 8(d)	
z	DIV/ST-	42(sc)	26(sc)	
ç	DIV/ST+			24(d)

## 5.0 Prozesse und Prozente

ipa	Prozess	H tra	H itm	%
m	ORT/BAC/ALV	2	4	50
nt	CLU/R1	1	1	100
nts	CLU/TE	1	1	100
ŋk	CLU/R3	1	2	50
ŋk	CLU/VE	1	2	50
ŋ	ORT/FRO/ALV	2	3	66
R	ART/FRI	1	2	50
R	DIV/ST-	1	2	50



pl	CLU/R2	1	1	100
pR	CLU/R3	1	1	100
p	ORT/BAC/ALV	1	4	25
bl	CLU/R2	1	1	100
bR	CLU/R1	1	1	100
tr	CLU/R3	1	1	100
t	DIV/ST+	1	5	20
dR	CLU/R1	1	1	100
kn	CLU/R2	1	1	100
kl	CLU/R2	1	1	100
kR	CLU/R3	1	1	100
k	DIV/ST+	5	9	55
k	ORT/FRO/ALV	8	9	88
gl	CLU/R2	1	1	100
gR	CLU/R3	1	1	100
g	ORT/FRO/ALV	2	2	100
fl	CLU/R2	1	1	100
fr	CLU/R1	1	1	100
z	DIV/ST-	2	2	100
ſR	CLU/R1	1	1	100
ç	ART/PLO	1	2	50
ç	DIV/ST+	1	2	50
ç	ORT/FRO/ALV	1	2	50
pf	ART/PLO	1	3	33
pf	ORT/BAC/ALV	1	3	33
ts	ART/FRI	1	3	33
ts	ART/PLO	1	3	33

## 6.0 Silbenstrukturen

Silbenstrukturen	Übereinstimmung	Veränderung
KV		
VK		
KVK	33 35 37 39 42 43	32(VK)
KKV		
KKVK	31 34 38	29(KVK) 41(KVK) 44(KVK)
KVKK		40(KVK)
KKVKK		1(KVK) 30(KVKK) 36(KVKK)

	bilabial			labio-dent.			dento-alv.			palato-alv.			palatal			velar			uvular			unlokalisiert		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
plosiv fortis																								
	p	p	p				t	t	t							k	k	k						
plosiv lenis	b	b	b				d	d	d							g	g	g						
frikativ fortis				f	f	f	s	s	s	ʃ	ʃ	ʃ	ç	ç	ç	X	X	X						
frikativ lenis				v			z	z	z				j									h		
nasal	m	m	m				n	n	n							ŋ	ŋ	ŋ						
lateral							l	l	l															
vibrant																								
affrikat	pf	pf	pf				ts	ts	ts										ʀ	ʀ	ʀ			

-Ansicht

- Anzahl im Transkript
- Anzahl in den Items
- Prozente
- Laute

- 0% nie produziert
- 1%..49% selten produziert
- 50%..99% nicht immer produziert
- 100% immer produziert
- >100% funktionell belastet
- neu analysiert mit AVAK



## A2 Auswertung des AVAK

AVAK - 09.03.2009 12:04:50

Transkript: neu

MarS99

Seite 1

### 1.0 Version

Version Items	AVAK D 105I 03.02.99
Version Phoneme	Deutsch 40P 17.09.99
Analyse-Datum Transkript	09.03.2009 12:04:01
Speicher-Datum Transkript	

### 1.1 Kind

Name des Kindes	
Geburts-Datum	
Datum der Aufnahme	
Alter des Kindes	
Situation	
Beteiligte Personen	
Sprachtherapeutin	

### 1.2 Informationen Transkript

Anzahl Items	105
Anzahl nicht transkribierte Items	7
Anzahl identische Items	28
Anzahl verschiedene Items	70

### 2.0 Items und Prozesse

Nr	itm	tra	Prozesse
1	ʃpɪnə	ʃpɪnə	identisch
2	katʂə	datʂə	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i
3	ʃlanə	slanə	CLU/TE/i ORT/FRO/ALV/m
4	ʃnəkə	ʃnədə	ORT/FRO/ALV/m DIV/ST+/m
5	juŋə	junə	ORT/FRO/ALV/m
6	knɔʂən	nɔʂən	CLU/R2/i
7	tsuŋə	tsunə	ORT/FRO/ALV/m
8	myʂə	nutʂə	ORT/BAC/ALV/i
9	jakə	jədə	ORT/FRO/ALV/m DIV/ST+/m
10	bɪlə	bɪlə	CLU/R1/i
11	lapən	ladən	ORT/BAC/ALV/m DIV/ST+/m
12	apfəl	apfəl	identisch
13	bute	bute	identisch
14	lœfəl	lɔfəl	
15	tasə	dasə	DIV/ST+/i



16	flaʃə	laʃə	CLU/R2/i
17	bəçə	bəçə	identisch
18	plate	late	CLU/R2/i
19	gloke	glode	ORT/FRO/ALV/m DIV/ST+/m
20	trəməl	dəne	CLU/R3/i ORT/BAC/ALV/m
21	vɪpə	vide	ORT/BAC/ALV/m DIV/ST+/m
22	daxən	daxən	CLU/R1/i
23	karə	harə	ART/ÖFF/i
24	role	hole	ART/FRI/i DIV/ST-/i
25	vase	vase	identisch
26	zone	ʃone	DIV/ST-/i
27	trəpə	dədə	CLU/R3/i ORT/BAC/ALV/m DIV/ST+/m
28	kɪsən	diçən	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i DIV/PAL/m
29	vəke	vete	ORT/FRO/ALV/m
30	zesəl	zəxəl	ORT/BAC/VEL/m
31	veʃə	vesə	ORT/FRO/ALV/m
32	klame	lane	CLU/R2/i ORT/BAC/ALV/m
33	tsanə	χanə	ART/FRI/i ORT/BAC/VEL/i ORT/FRO/ALV/m
34	taʃə		nicht transkribiert
35	pudəl	pudəl	identisch
36	løva		nicht transkribiert
37	ha:zə	ha:χə	ORT/BAC/VEL/m DIV/ST-/m
38	fede	fede	identisch
39	ʃna:bəl		nicht transkribiert
40	fogəl	fodəl	ORT/FRO/ALV/m
41	møvə	movə	
42	flige	lidçə	CLU/R2/i
43	kefe	defe	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i
44	gretə		nicht transkribiert
45	ma:le		nicht transkribiert
46	jege	jede	ORT/FRO/ALV/m
47	kənɪç	donɪd	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i ART/PLO/f ORT/FRO/ALV/f DIV/ST+/f
48	ha:rə	ha:hə	ART/FRI/m DIV/ST-/m
49	na:zə	na:zə	identisch
50	hozə	hozə	identisch
51	kra:gən	kra:dən	ORT/FRO/ALV/m
52	ʃtifəl	difəl	CLU/R3/i
53	pude		nicht transkribiert
54	kuxən	duxən	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i
55	ga:bəl	da:bəl	ORT/FRO/ALV/i
56	blume	lunə	CLU/R2/i ORT/BAC/ALV/m



# Anhang

AVAK - 09.03.2009 12:04:50

Transkript: neu

MarS99

Seite 3

57	kyçə	duχə	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i ORT/BAC/VEL/m
58	dufə	dufə	identisch
59	ʃpigəl	ʃpidəl	ORT/FRO/ALV/m
60	ta:fəl	da:fəl	DIV/ST+/i
61	ʃraobə	ʃaodə	CLU/R1/i ORT/BAC/ALV/m
62	ʃenə	ʃehə	ART/FRI/m DIV/ST-/m
63	dozə	dozə	identisch
64	knotən	notən	CLU/R2/i
65	fa:nə	fa:nə	identisch
66	hunt	hunt	identisch
67	fɪʃ	fɪʃ	identisch
68	fɔʃ	fɔʃ	CLU/R1/i
69	ɾok	hɔt	ART/FRI/i DIV/ST-/i ORT/FRO/ALV/f
70	prints	bɪnt	CLU/R3/i CLU/TE/f
71	ʃmuk	ʃmut	ORT/FRO/ALV/f
72	ɾuŋ	ɪn	ORT/FRO/ALV/f
73	kam	dam	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST+/i
74	ʃtok	ʃtot	ORT/FRO/ALV/f
75	nus	nus	identisch
76	tɔpf	dɔpf	DIV/ST+/i
77	gɔŋ	dɔn	ORT/FRO/ALV/i ORT/FRO/ALV/f
78	ʃɪf	ʃɪf	identisch
79	bɔʃ	bɔʃ	identisch
80	blat	lat	CLU/R2/i
81	dayχ	dayχ	identisch
82	baŋk	bant	CLU/VE/f
83	tɪʃ	dɪʃ	DIV/ST+/i
84	bət	bət	identisch
85	ʃraŋk	ʃant	CLU/R1/i CLU/VE/f
86	zak	ʃat	DIV/ST-/i ORT/FRO/ALV/f
87	nets	netχ	
88	ʃlɔs		nicht transkribiert
89	lɔχ	lɔχ	identisch
90	ʃats	ʃat	ART/PLO/f
91	ʃvaen	ʃvaen	identisch
92	ʃa:f	ʃa:f	identisch
93	klaon	laon	CLU/R2/i
94	hut	hut	identisch
95	brot	bot	CLU/R1/i
96	gla:s	la:s	CLU/R2/i
97	bux	bux	identisch



98	mont	mont	identisch
99	baom	baom	identisch
100	ʃva:n	ʃva:n	identisch
101	gra:s	da:s	CLU/R3/i
102	tsaon	ʃaon	ART/FRI/i
103	zip	zip	identisch
104	kra:n	ha:n	CLU/R3/i
105	frao	fao	CLU/R1/i

## 3.0 Lautinventar

lrm	initial	medial	final	total	Status
m	75% (3 von 4)	0% (0 von 3)	100% (2 von 2)	55% (5 von 9)	nicht immer produziert
n	116% (7 von 6)	275% (11 von 4)	126% (19 von 15)	148% (37 von 25)	funktionell belastet
ŋ		0% (0 von 4)	0% (0 von 4)	0% (0 von 8)	nie produziert
l	100% (13 von 13)	100% (2 von 2)	90% (9 von 10)	96% (24 von 25)	nicht immer produziert
ʀ	6% (1 von 16)	33% (1 von 3)		10% (2 von 19)	selten produziert
p	60% (3 von 5)	0% (0 von 3)	100% (1 von 1)	44% (4 von 9)	selten produziert
b	90% (10 von 11)	50% (1 von 2)		84% (11 von 13)	nicht immer produziert
t	12% (1 von 8)	166% (5 von 3)	250% (15 von 6)	123% (21 von 17)	funktionell belastet
d	525% (21 von 4)	700% (14 von 2)	7% (1 von 0)	600% (36 von 6)	funktionell belastet
k	7% (1 von 14)	0% (0 von 4)	0% (0 von 6)	4% (1 von 24)	selten produziert
g	20% (1 von 5)	0% (0 von 5)		10% (1 von 10)	selten produziert
f	75% (6 von 8)	100% (4 von 4)	100% (2 von 2)	85% (12 von 14)	nicht immer produziert
v	100% (6 von 6)	100% (1 von 1)		100% (7 von 7)	immer produziert
s	7% (1 von 0)	75% (3 von 4)	100% (3 von 3)	100% (7 von 7)	immer produziert
z	50% (2 von 4)	75% (3 von 4)		62% (5 von 8)	nicht immer produziert
ʃ	106% (16 von 15)	66% (2 von 3)	100% (4 von 4)	100% (22 von 22)	immer produziert
ç		150% (3 von 2)	0% (0 von 1)	100% (3 von 3)	immer produziert
j	100% (3 von 3)			100% (3 von 3)	immer produziert
χ	7% (1 von 0)	233% (7 von 3)	133% (4 von 3)	200% (12 von 6)	funktionell belastet
h	180% (9 von 5)	7% (2 von 0)		220% (11 von 5)	funktionell belastet
pf		100% (1 von 1)	100% (1 von 1)	100% (2 von 2)	immer produziert
ts	33% (1 von 3)	50% (1 von 2)	0% (0 von 3)	25% (2 von 8)	selten produziert
r					
ʁ					

## 4.1 Prozesse des Artikulationsortes

	Prozess-Typ	initial	medial	final
m	ORT/BAC/ALV	8(n)	20(n) 32(n) 56(n)	



ŋ	ORT/FRO/ALV		3(n) 5(n) 7(n) 33(n)	72(n) 77(n)
p	ORT/BAC/ALV		11(d) 21(d) 27(d)	
b	ORT/BAC/ALV		61(d)	
k	ORT/FRO/ALV	2(d) 28(d) 43(d) 47(d) 54(d) 57(d) 73(d)	4(d) 9(d) 19(d) 29(t)	69(t) 71(t) 74(t) 86(t)
g	ORT/FRO/ALV	55(d) 77(d)	40(d) 46(d) 51(d) 59(d)	
s	ORT/BAC/VEL		30(ch2)	
z	ORT/BAC/VEL		37(ch2)	
ʃ	ORT/FRO/ALV		31(s)	
ç	ORT/BAC/VEL		57(ch2)	
ç	ORT/FRO/ALV			47(d)
ts	ORT/BAC/VEL	33(ch2)		

## 4.2 Prozesse der Artikulationsart

	Prozess-Typ	initial	medial	final
R	ART/FRI	24(h) 69(h)	48(h) 62(h)	
k	ART/ÖFF	23(h)		
ç	ART/PLO			47(d)
ts	ART/FRI	33(ch2) 102(sc)		
ts	ART/PLO			90(t)

## 4.3 Prozesse der Assimilation

	Prozess-Typ	initial	medial	final
	(kein Eintrag)			

## 4.4 Cluster-Prozesse

	Prozess-Typ	initial	medial	final
nts	CLU/TE			70(n t)
ŋk	CLU/VE			82(n t) 85(n t)
pl	CLU/R2	18(l)		
pR	CLU/R3	70(b)		
bl	CLU/R2	56(l) 80(l)		
bR	CLU/R1	10(b) 95(b)		
tr	CLU/R3	20(d) 27(d)		
dR	CLU/R1	22(d)		
kn	CLU/R2	6(n) 64(n)		
kl	CLU/R2	32(l) 93(l)		
kR	CLU/R3	104(h)		
gl	CLU/R2	96(l)		



gR	CLU/R3	101(d)		
fi	CLU/R2	16(l) 42(l)		
fR	CLU/R1	68(f) 105(f)		
jl	CLU/TE	3(s l)		
JR	CLU/R1	61(sc) 85(sc)		
Jt	CLU/R3	52(d)		

## 4.5 diverse Prozesse

	Prozess-Typ	initial	medial	final
R	DIV/ST-	24(h) 69(h)	48(h) 62(h)	
P	DIV/ST+		11(d) 21(d) 27(d)	
t	DIV/ST+	15(d) 60(d) 76(d) 83(d)		
k	DIV/ST+	2(d) 28(d) 43(d) 47(d) 54(d) 57(d) 73(d)	4(d) 9(d) 19(d)	
s	DIV/PAL		28(ch1)	
z	DIV/ST-	26(sc) 86(sc)	37(ch2)	
ç	DIV/ST+			47(d)

## 5.0 Prozesse und Prozente

ipa	Prozess	H tra	H itm	%
m	ORT/BAC/ALV	4	9	44
nts	CLU/TE	1	1	100
ŋk	CLU/VE	2	2	100
ŋ	ORT/FRO/ALV	6	6	100
R	ART/FRI	4	6	66
R	DIV/ST-	4	6	66
pl	CLU/R2	1	1	100
pR	CLU/R3	1	1	100
p	DIV/ST+	3	6	50
p	ORT/BAC/ALV	3	6	50
bl	CLU/R2	2	2	100
bR	CLU/R1	2	2	100
b	ORT/BAC/ALV	1	10	10
tr	CLU/R3	2	2	100
t	DIV/ST+	4	13	30
dR	CLU/R1	1	1	100
kn	CLU/R2	2	2	100
kl	CLU/R2	2	2	100
kR	CLU/R3	1	2	50



k	ART/ÖFF	1	16	6
k	DIV/ST+	10	16	62
k	ORT/FRO/ALV	15	16	93
gl	CLU/R2	1	2	50
gr	CLU/R3	1	2	50
g	ORT/FRO/ALV	6	7	85
fl	CLU/R2	2	2	100
fr	CLU/R1	2	2	100
s	DIV/PAL	1	8	12
s	ORT/BAC/VEL	1	8	12
z	DIV/ST-	3	8	37
z	ORT/BAC/VEL	1	8	12
jl	CLU/TE	1	2	50
jr	CLU/R1	2	2	100
jt	CLU/R3	1	2	50
j	ORT/FRO/ALV	1	12	8
q	ART/PLO	1	3	33
q	DIV/ST+	1	3	33
q	ORT/BAC/VEL	1	3	33
q	ORT/FRO/ALV	1	3	33
ts	ART/FRI	2	7	28
ts	ART/PLO	1	7	14
ts	ORT/BAC/VEL	1	7	14

## 6.0 Silbenstrukturen

Silbenstrukturen	Übereinstimmung	Veränderung
KV		
VK		
KVK	67 69 73 75 76 77 78 79 81 83 84 86 89 90 92 94 97 99 102 103	72(VK) 87(KVKK)
KKV		105(KV)
KKVK	71 74 91 100	68(KVK) 80(KVK) 93(KVK) 95(KVK) 96(KVK) 101(KVK) 104(KVK)
KVKK	66 82 98	
KKVKK		70(KVKK) 85(KVKK)

	bilabial			labio-dent.			dento-alv.			palato-alv.			palatal			velar			uvular			unlokalisiert		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
plosiv fortis	p	p	p				t	t	t							k	k	k						
plosiv lenis	b	b	b				d	d	d							g	g	g						
frikativ fortis				f	f	f	s	s	s	ʃ	ʃ	ʃ	ç	ç	ç				X	X				
frikativ lenis				v	v	v	z	z	z				j									h		
nasal	m	m	m				n	n	n									ŋ	ŋ					
lateral							l	l	l															
vibrant																			R	R				
affrikat	pf	pf	pf				ts	ts	ts															

0% nie produziert 100% immer produziert

1%..49% selten produziert >100% funktionell belastet

50%..99% nicht immer produziert neu analysiert mit AVAK

Ansicht

○ Anzahl im Transkript

○ Anzahl in den Items

○ Prozente

● Laute



## A4: Protokollbogen zur Beobachtungsaufgabe Rategarten

Kopiervorlage – 6. Protokollbogen „Rategarten“ – 1/2

## 6. Protokollbogen „Rategarten“

Name des Kindes: [REDACTED] Alter: 6;1

Erst-/ Zweitsprache: Deutsch

Zuständige Pädagogische Fachkraft: \_\_\_\_\_

Durchgeführt von: Carmen Siegest Durchführungsdatum: 10.3.09

**1. Teil: Karten gemeinsam benennen**

☒ Das Kind hat mindestens vier oder fünf der (von ihm gezogenen) Karten benannt.

☒ Das Kind kann einen oder mehrere Begriffe nicht benennen:

☐ Es fragt nach, wenn es eine Abbildung nicht benennen kann.

☒ Es schweigt.

☐ Es nimmt Ersetzungen vor (z. B. *Kind* für *Puppe*): Hauwurf

☒ Das Kind imitiert die Äußerungen der Erwachsenen, z. B.: „Ich habe eine Katze.“

**2. Teil: Karten sortieren**

☒ Das Kind kennt den Oberbegriff *Tiere*.

☒ Das Kind kennt den Oberbegriff *Spielzeug*.

☒ Das Kind kann die Karten den Oberbegriffen *Tiere* und *Spielzeug* (bzw. „Dinge, mit denen ich spielen kann“) zuordnen.

☐ Das Kind benutzt eine Ratestrategie.

☒ Dem Kind fällt die Kategorisierung folgender Karten schwer:

Teddybär → Tier

☒ Das Kind imitiert (teilweise) die Äußerungen der Erwachsenen, z. B.: „Der Fisch ist ein Tier.“ oder „Mit der Puppe kann ich spielen.“

**3. Teil: Rategarten spielen**

Das Kind kann Fragen formulieren. ☒ oft ☐ manchmal ☐ nie

Das Kind fragt überwiegend einzelne Begriffe ab und nimmt keine Kategorisierung vor. ☐ ☒ ☒

Das Kind nimmt eine Zuordnung zu den Oberbegriffen vor; es imitiert den Fragestil der Erwachsenen. ☒ ☐ ☐

Das Kind nimmt weitere Differenzierungen vor (nach Funktionalität oder Aussehen usw.): ☐ ☒ ☒

☐ die der Erwachsenen

☐ eigene Differenzierungen:



**Kopiervorlage – 6. Protokollbogen „Rategarten“ – 2/2**

Das Kind formuliert Fragen logisch weiter  
(z. B. fragt nicht nach Puppe, wenn es weiß, dass es ein Tier ist). ☒ oft ☐ manchmal ☐ nie

Das Kind äußert sich durch nichtsprachliche Ausdrücke  
(Zeigen, Nicken, Kopfschütteln). ☐ ☒ ☐

Die Antworten des Kindes sind mit dem von ihm gezogenen Begriff stimmig. ☒ ☐ ☐

Falls nicht: Hand hüpfen  
Hase: ~~Hase~~ das Tier? - Nein, (Leihhörnchen: Mag das Tier gras

Das Kind hat Schwierigkeiten, Fragen zu verstehen oder die Informationen weiter zu verarbeiten:

- ☐ bei den Oberbegriffen **Tier** und **Spielzeug**
- ☐ bei der Anzahl der Beine
- ☒ beim Lebensort (im Wasser, auf der Wiese usw.)
- ☐ bei Farbe und Form
- ☒ Nahrung der Tiere, gras, Nuss

Weitere Beobachtungen:

- ☒ Das Kind hat ein angemessenes Fragen- und Begriffsrepertoire.
- ☒ Das Kind hat die Spielregeln verstanden und kann diese größtenteils einhalten.
- ☐ Das Kind hat Probleme mit dem Sprachverständnis.
- ☐ Das Kind hat Mühe, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren.

Besondere Fähigkeiten des Kindes und weitere Beobachtungen:

übernimmt erste Kategorisierung nach Tier / Spielzeug!

Dann fragt sie direkt nach dem Gegenstand, 1x Frage ob das Tier

gras ist!

Maulwurf war unbekannt.

## A5: Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel

### 12. Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel


Name des Kindes: _____	Alter: <u>6</u>
Erst-/Zweitsprache: <u>Deutsch</u>	
Zuständige pädagogische Fachkraft: <u>Carmen Siegel</u>	
Durchgeführt von: _____	Durchführungsdatum: <u>17.3.09</u>

#### Teil 1 „Bilderbuch“

##### Literacy

- ☒ Das Kind schlägt das Buch von der richtigen Seite her auf (kennt Anfang und Richtung von Büchern).
- ☒ Das Kind zeigt Interesse am Buch (z.B. schaut, blättert langsam).
- oder
- ☐ Das Kind blättert schnell durch (ohne Bilder anzuschauen).
- ☒ Das Kind zeigt Interesse an Schrift.
- ☒ Das Kind hört konzentriert zu.
- ☒ Das Kind setzt sich mit dem Text auseinander/bringt eigene Äußerungen/Bemerkungen ein (stellt z.B. einen Zusammenhang zu eigenen Erlebnissen her).
- ☒ Das Kind stellt Fragen zum Text.
- ☐ Das Kind stellt Fragen zur Schrift.
- ☐ Das Kind stellt Fragen zu den Zahlen.

##### Wissen über Schrift

- ☒ Das Kind kann Bild und Schrift unterscheiden.
- ☒ Das Kind kennt die Schreibrichtung (durch Zeigen, wo man anfangen muss und wo es weitergeht).
- ☒ Das Kind kann einen Zusammenhang zwischen der Schrift und den Bildern herstellen.
- ☒ Das Kind kennt die Funktion von Schrift.
- ☒ Das Kind kennt den Begriff „Buchstabe“.
- ☒ Das Kind kennt den Begriff „Zahl“.
- ☐ Das Kind kennt bereits einzelne Buchstabennamen 
- ☒ Das Kind kennt bereits einzelne Lautwerte: \_\_\_\_\_
- ☐ Das Kind erkennt Ganzwörter: \_\_\_\_\_
- ☐ Das Kind liest (was, wann?): \_\_\_\_\_



**Teil 2 „Wunschzettel“**

☒ Das Kind hat Ideen, was es sich wünscht:

Osterspiel, Schmetterlingpuzzle, Tierbuch

<input checked="" type="checkbox"/> Das Kind schreibt selbst	<input type="checkbox"/> Das Kind diktiert	<input type="checkbox"/> Das Kind malt
Wenn ja ...	Wenn ja ...	
<input type="checkbox"/> malt noch zusätzlich (um das Geschriebene zu illustrieren/ verdeutlichen);	<input type="checkbox"/> malt dazu;	
<input type="checkbox"/> kritzelt;	<input type="checkbox"/> diktiert einzelne Wörter;	
<input type="checkbox"/> schreibt einzelne Buchstaben;	<input type="checkbox"/> diktiert Sätze;	
<input type="checkbox"/> schreibt auswendig Gelerntes/ Gelehrtes;	<input type="checkbox"/> lautiert.	
<input type="checkbox"/> schreibt Eigenes;		
<input checked="" type="checkbox"/> fragt nach, wie etwas geschrieben wird;		
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt den eigenen Namen;		
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt Großbuchstaben;		
<input type="checkbox"/> schreibt Groß- und Kleinbuchstaben;		
<input checked="" type="checkbox"/> kennt die Schreibrichtung.		

**Verlaufsbeschreibung Wunschzettel:**

N. schweigt, auf das Hilfsangebot von mir reagiert sie positiv. Sie diktiert ich schreibe. Nach dem ersten Buchstaben schreibt sie selbst, fragt wie die Buchstaben gehen und welcher als nächstes folgt. Den letzten Wunsch schreibe ich lautend für N. auf da die Konzentration nachlies.

**Bemerkungen zum Bilderbuch:**

N. blättert das Buch zu Beginn durch, kann aus dem Titelbild schließen um was es geht. Ihr ist es nicht bekannt, zuerst die Bilder zu betrachten und dann zu lesen. Zeigt Lukene kann dem Inhalt folgen und Bezug zu ihrem Alltag herstellen.

**Weitere Beobachtungen:**

Wie geht das Kind mit der (Schreib-)Aufforderung um?

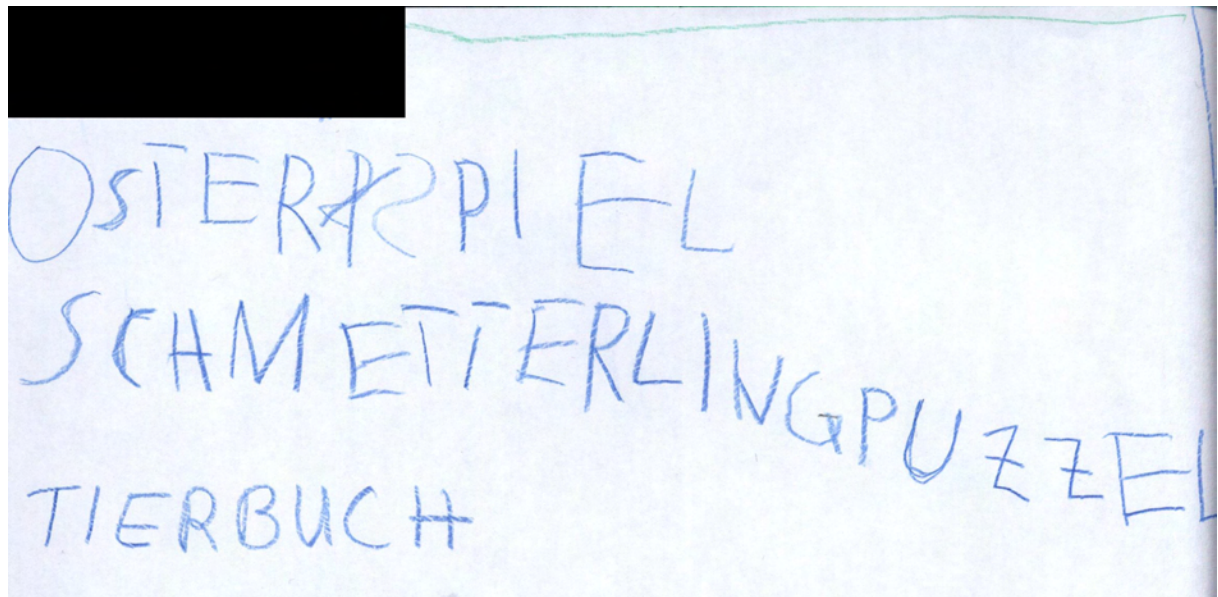
Schweigt, grübbelt sagt jedoch nichts.

Selbsteinschätzung des Kindes (z.B. „Ich kann (nicht) schreiben.“) \_\_\_\_\_

☐ Das Kind bittet um Hilfe.

☒ Das Kind kann Hilfestellungen integrieren.

☐ Das Kind hat eine Strategie, um die Aufgabe zu bewältigen: \_\_\_\_\_



OSTERPIEL  
SCHMETTERLINGPUZZEL  
TIERBUCH



## A6: Beobachtungsaufgaben zur Schulfähigkeit

Projekt: „Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Frühförderung“ Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Otilie Merkel-Wörner  
PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen Stand: 05.10.2006

### Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung

Name des Kindes: N. Code: Nora  
Geburtstag: 15.1.2003 Alter (J;M): 6,1 Daten: \_\_\_\_\_  
Erst-/Zweitsprache: deutsch  
Einrichtung: Kindergarten Leiterin der Gruppe: Frau O.  
Durchgeführt von: Carmen Siegest

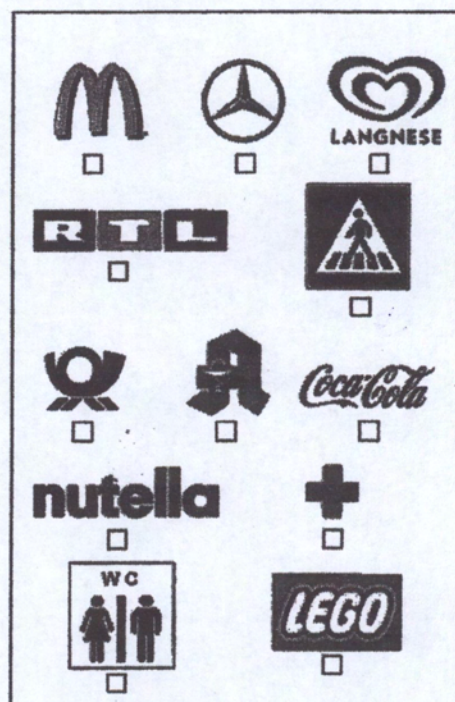
#### Embleme lesen

Anzahl der Richtigen

5

McDonald's	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Mc Donalds</u>
Mercedes	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Auto</u>
Langnese	<input type="checkbox"/>	
RTL	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Fernseher</u>
Verkehrszeichen	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Schild</u>
Post	<input type="checkbox"/>	
Apotheke	<input type="checkbox"/>	
Coca-Cola	<input type="checkbox"/>	
Nutella	<input type="checkbox"/>	
Rotes Kreuz	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Kreuz</u>
WC	<input type="checkbox"/>	
LEGO	<input type="checkbox"/>	

abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren



#### Platz für Beobachtungen während der Durchführung:

N. zögerte die Symbole zu benennen. Auf Fragen konnte sie die oben genannten Symbole nennen. Die anderen waren ihr unbekannt.



### Silbensegmentierung

Übungssitem: Ba-na-ne  
Lam-pe  
Hund

Anzahl der Richtigen 10

Ersetzungen des Kindes bitte notieren

To-ma-te	<input checked="" type="checkbox"/>	Wir haben statt Silbenschwinger
Au-to	<input checked="" type="checkbox"/>	die Silben getratscht, da dies Nora
Pin-sel	<input checked="" type="checkbox"/>	schon bekannt war.
Bus	<input checked="" type="checkbox"/>	
Re-gen-bo-gen	<input checked="" type="checkbox"/>	
Po-li-zei-au-to	<input checked="" type="checkbox"/>	
A-na-nas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Haus	<input checked="" type="checkbox"/>	
Scho-ko-la-de	<input checked="" type="checkbox"/>	
Pa-pa-gei	<input checked="" type="checkbox"/>	

(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch ☒ markieren)

### Einordnung:

Kind kann alle Bilder richtig benennen	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein	Anzahl: __
einsilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert	
zweisilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert	
dreisilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert	
viersilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert	
fünfsilbiges Wort	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert	

### Tätigkeiten benennen

Anzahl der Richtigen: 7

malen	<input checked="" type="checkbox"/>
schreiben	<input checked="" type="checkbox"/>
essen	<input checked="" type="checkbox"/>
spielen/ bauen	<input checked="" type="checkbox"/>
rechnen	<input checked="" type="checkbox"/>
lesen	<input checked="" type="checkbox"/>
schlafen	<input checked="" type="checkbox"/>

Benennungen:

rounk alle Tätigkeiten richtig  
benennen.

### Einordnung:

Kind kennt „schreiben“	Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
Kind kennt „lesen“	Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
Kind kann alle Bilder richtig benennen	Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Anzahl: __



Projekt: „Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Frühförderung“ Prof in Dr. Iris Füssenich/ Ottilie Merkel-Wörner  
PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen Stand: 05.10.2006

### Reime erkennen

Übungsitem: Nase – Hase – Auge  
Dose – Mantel/Jacke – Hose

Anzahl der Richtigen

7

Ersetzungen des Kindes bitte notieren:

Haus – Maus – Bär	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Füße – Kopf – Topf	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Kuh – Strümpfe/ – Schuh Socken	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Löffel – Suppe – Puppe	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Kasse – Glas – Tasse	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Wal – Schal – Mütze	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Ohr – Hund – Mund	<input type="checkbox"/>	Ohr und Mund reimt sich.
Nuss – Auto – Bus	<input checked="" type="checkbox"/>	_____

### Einordnung:

Kind kann alle Bilder richtig benennen (wenn Nein: Anzahl: 1)

Ja ☐ Nein ☒

Aufgabe verstanden

Ja ☒ Nein ☐

überwiegend semantisch zugeordnet

Ja ☐ Nein ☒

überwiegend Ratestrategie

Ja ☐ Nein ☒

### Gezinktes Memory

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benutzt?

Ja ☒ Nein ☐

Kommentar: zu Beginn spielten ich und die zwei Kinder das Memory ohne Zuhilfenahme der Schrift. Gegen Ende orientierte sich Nora an der Wortlänge, sowie an dem Anfangsbuchstaben des Wortes.

Erklärung des Kindes:

„Schau, das ist auch ein langes Wort.“  
„Das fängt mit dem gleichen an wie mein Name.“



**Phonemanalyse (Anlaute):**

Anzahl der Richtigen: 7

Übungsitems: s- Sonne  
o - Ente

- |                |   |
|----------------|---|
| 1. e - Maus    | <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <del>Nein</del> |
| 2. g - Gabel   | <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <del>Nein</del> |
| 3. a - Ameise  | <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <del>Nein</del> |
| 4. f - Hund    | <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <del>Nein</del> |
| 5. i - Igel    | <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein            |
| 6. p - Pinsel  | <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein            |
| 7. r - Oma     | <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <del>Nein</del> |
| 8. l - Leiter  | <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <del>Nein</del> |
| 9. t - Giraffe | <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <del>Nein</del> |
| 10. m - Löwe   | <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <del>Nein</del> |

Gewählte Antwort des Kindes ankreuzen bzw. notieren

**Einordnung:**

Kind kann alle Bilder richtig benennen:

☐ Ja ☒ ~~Nein~~ Anzahl: 3 richtig

Mindestens 8 richtig beantwortet:

☐ Ja ☒ ~~Nein~~

Ratestrategie:

☒ Ja ☐ Nein , zum Teil ja

*fehlt Löwe, Pinsel, Ameise,*

3

**Weitere Beobachtungen:**

Stifthaltung: N. kann den Stift mit drei Fingern gut halten.

Kind kennt Schreibrichtung von links nach rechts (und hält sie ein) ☒ Ja ☐ Nein

Kind lautiert ☐ Ja ☒ ~~Nein~~

Kind benennt Buchstaben ☒ Ja ☐ Nein

Auffälligkeiten im Bereich der mündlichen Sprache (z.B. Semantik, Aussprache, Grammatik, Verständlichkeit beim Erzählen):

Aussprache, Grammatik (Genitiv, Dativ)

Sind Sprachverständnisprobleme aufgetreten? ☒ Ja ☐ Nein

Motivation des Kindes: Ist motiviert und freut sich auf die Förderung

Konzentrationsfähigkeit/ Ausdauer: sehr gut

Aufgabenverständnis: Nach gemachten Bsp. versteht N. die Anweisungen

Selbstvertrauen: gut. eher zurückhaltend, fragt

Besondere Fähigkeiten des Kindes:

4



## A7: Beobachtungsbogen zu den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten

### Erwerb von Bedeutungen

#### 3. Beobachtungsbogen 1:

#### Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: Nara

Zuständige pädagogische Fachkraft: \_\_\_\_\_

Datum: 15.3.09 Ausgefüllt von: Carmen Siebert

1. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.

Löwe, wie heißt das Tier nochmal?"

2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

Nein, eher nicht.

3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).

4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).

"dodor" → (Doktor) → Zahnarzt; Sie wiederholt ihre Aussagen wenn man sie nicht versteht.

6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

Barack Obama: Ist es ein Tier / Spickzeug? Hat das Tier vier Beine?  
Frisst das Tier Gras?

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:



#### 4. Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: Nora

Zuständige pädagogische Fachkraft: \_\_\_\_\_

Datum: 15-3-09 Ausgefüllt von: Carmen Siebert

##### 1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z. B. Zeigen)

Unterzeichnung mit Finger; zeigt Zahlen/Karten unverständlich zur  
Ausprache. Gestikuliert gerne um etwas deutlich zu machen

##### 2. Vermeidungsverhalten

###### 2.1 Schweigen

kennt Begriff Maulwurf nicht - Schweigt (Kuckuck)  
Kuckuck, Löwe, Ameise, sind unbekannt.

###### 2.2 Ausweichendes Verhalten

Schwimmen - das mache ich so, so ahmt Schwimmbewegung  
nach.

###### 2.3 Ausweichende Antworten

Ich wusste es letztes Mal nicht, aber jetzt weiß ich es ...  
... (deutet nach) weiß nicht!

###### 2.4 Antworten mit Ganzheiten

##### 3. Ersetzungen durch

###### 3.1 allgemeine Oberbegriffe

Höve - Vogel; Schwan - Vogel;



3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

Kamel → Chaumäleon ;

3.3 lautlich ähnliche Wörter

Kamel → Chaumäleon ;

3.4 andere Wörter

3.5 Umschreibungen

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

5. Sonstiges

**A8: Beispiele aus dem Minimalpaarquartett**









### **A9: Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronische Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, 25. April 2009

Unterschrift